

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2014

Barbora Šůvová

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Husitská teologická fakulta

Diplomová práce

Pokusné a reformní školy 20. a 30. let 20. století v Československu

**Experimental and educational reform schools in the 20s and 30s
of the 20th century in Czechoslovakia**

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Miroslava Váňová Csc.

Autor:

Barbora Sůvová

Praha 2014

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní doc. PhDr. Miroslavě Váňové, CSc. za její čas, trpělivost a především za cenné rady v odborném vedení mé práce.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci s názvem Pokusné a reformní školy 20. a 30. let 20. století v Československu napsala samostatně, výhradně s použitím citovaných pramenů a literatury a moje práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 25. června 2014

.....

Anotace

Diplomová práce se zaměřuje na pokusné a reformní školy, které vznikly a působily ve 20. a 30. letech 20. století v Československu. Ukazuje politickou situaci v nově vzniklém Československu, stejně tak sleduje vývoj školství po r. 1918. Jádrem práce je reformní úsilí vybraných pokusných škol. Představuje pokusnou pracovní školu v Holešovicích, Dům dětství v Horním Krnsku a Dětskou farmu Eduarda Štorcha. Práce zde popisuje výchovné prostředky a cíle těchto pokusných škol, organizaci výuky a průběh vyučování. Zaměřuje se také na vybrané osobnosti, které stály za jejich vznikem. Práce dále analyzuje reformní úsilí, ve kterém pokračovali reformní pedagogové ve 30. letech, především reformní snahy Václava Příhody a jeho návrh jednotné školy.

Klíčová slova

Reformní pedagogika, pokusné školy, školní reforma, vzdělávání, první republika, Československo

Annotation

The diploma thesis focuses on the experimental and educational reform schools, that have been developed and operated in the 20th and 30th of the 20th century in Czechoslovakia. It shows the political situation in the newly formed Czechoslovakia, as well as monitors the development of education after 1918. The core of this diploma thesis is in the reform efforts of selected experimental schools. It presents experimental work school in Holešovice, "Dům dětství" in Horní Krnsko and "Dětská farma" of Eduard Štorch. In this part of thesis were the educational devices and objectives of these experimental schools, the organization and progress of teaching described. It also focuses on the selected individuals who were participated in their creation. The thesis analyzes the reform effort, which was followed by reform educators in the 30th, mainly the reform attempt of Václav Příhoda and his unitary educational model.

Key words

Education reforms, experimental schools, school reform, education, the First Republic, Czechoslovakia

Obsah

Úvod	9
1. Společensko-politická situace a vývoj školství po r. 1918	11
1.1 Politická situace po r. 1918	11
1.2 Vývoj školství po r. 1918	14
2. Reformní úsilí 20. let	16
2.1 Pokusné školy 20. let	17
3. Pokusná pracovní škola v Holešovicích	20
3.1 Zakladatelé školy – Jaroslav Sedlák a Karel Žitný	20
3.2 Návrh na zřízení pokusné školy v Holešovicích	22
3.2.1 Organizace pokusné pracovní školy v Holešovicích	24
3.2.2 Plánované změny v pokusné pracovní škole v Holešovicích	24
3.3 První rok pokusu	26
3.3.1 Cíl a hlavní výchovný prostředek	27
3.3.2 Průběh vyučování	28
3.3.3 Klasifikace žactva	30
3.4 Další léta pokusu	31
4. Dům dětství v Horním Krnsku	33
4.1 Zakladatelé Domu dětství	34
4.1.1 Ferdinand Krch	34
4.1.2 Ladislav Švarc	35
4.1.3 Ladislav Havránek	37
4.2 Program pedagogického pokusu v Domě dětství	38
4.2.1 Cíl výchovy	39
4.2.2 Zásady výchovy	40
4.2.3 Organizace výchovy	42
4.2.4 Vyučovací předměty	42
4.3 Denní režim v Domě dětství	44
4.4 Poslední rok v Domě dětství	47
5. Dětská farma Eduarda Štorcha	48
5.1 Představení osoby Eduarda Štorcha	48
5.2 Eubiotika a škola	51
5.3 Škola v přírodě a její význam	53
5.4 Dětská farma	55

5.4.1 <i>Vyučování na Dětské farmě a rozvrh hodin</i>	57
5.5 Konec Dětské farmě	60
6. Reformní úsilí 30. let	61
6.1 Jednotná škola, reforma 2. stupně	63
6.2 Reforma 1. stupně školy	65
Závěr	67
Resumé	70
Seznam literatury	71

Úvod

Téma této diplomové práce jsem si vybrala ze dvou důvodů. Prvním z nich je můj dlouhodobý zájem o české dějiny. Druhým je snaha prohloubit poznatky o alternativním vzdělávání v Čechách. Neboť se domnívám, že čas strávený ve školních lavicích zabírá poměrnou část našich životů a tyto roky by měly být naplněny kvalitní výukou s individuálním přístupem. Právě alternativní školy nám tento způsob práce umožňují. Odlišují se od klasických škol, které používají při výuce masových metod. Tato masovost s sebou nese celou řadu negativních jevů, jako je ztráta osobního kontaktu, možnosti individuálního přístupu, získání pocitu anonymity a nevýznamnosti u žáka. Tyto negativa klasické školy se snaží alternativní školy odbourat.

O alternativní škole v užším smyslu se obvykle hovoří od přelomu 19. a 20. století. Jedná se o rozsáhlý a mnohostranně orientovaný pokus překonat a změnit tradiční školu, jak se konstitovala v průběhu 18. a 19. století v podmínkách novodobých států na evropském a severoamerickém kontinentě. Narůstající rozpor mezi tradiční školou a potřebami nové společnosti i právy jedince na mnohostranný rozvoj jeho osobnosti, uvedl do života hnutí, které jak svým rozsahem, tak bohatstvím svých aspektů nemá v dějinách výchovy obdoby.

Tato práce je teoretické povahy. Je rozdělena do 6 hlavních kapitol, které jsou dále rozčleněny na podkapitoly a pododdíly. Hlavním cílem mé diplomové práce je ukázat tendence a stav pokusných a reformních škol 20. a 30. let v Československu. Jedním z dílčích cílů je představit cíle a výchovné prostředky vybraných pokusných škol, organizaci výuky a průběh vyučování. A také představit vybrané osobnosti, které stály za jejich vznikem. Reformní snahy jsem se snažila zasadit do historického rámce, neboť pro jejich uskutečnění byl velkým mezníkem vznik Československé republiky.

Ve své práci jsem se snažila vykreslit pokusné školy 20. let, které literatura dělí na dvě skupiny, a které se odlišují metodou pokusné práce. (Váňová, R., 1986) První skupina pracovala na základě přesných plánů a osnov, přesně sledovala a vyhodnocovala výsledky. Tak pracovala například pokusná škola v Holešovicích, které se v této práci detailně věnuji ve 3. kapitole. Druhá skupina vedla své žáky způsobem, který můžeme označit za jakýsi druh umělecké práce. Do této skupiny patří Dům dětství v Horním Krnsku, který popisuji a analyzuji ve 4. kapitole.

Koncem 19. a začátkem 20. století však vzniklo tolik myšlenkových proudů a bylo realizováno tolik nápadů, že je často obtížné tyto proudy přesně zařadit. Takovým případem je také Dětská farma Eduarda Štorcha, která fungovala na principu školy v přírodě. Hlavním cílem bylo umožnit dětem z Prahy učit se na čerstvém vzduchu. Eduard Štorch měl stejně jako Jaroslav Sedlák a Karel Žitný z pokusné školy v Holešovicích vypracovaný přesný plán, řídil se osnovami a měl vypracovaný rozvrh. Dětské farmě se věnuje 5. kapitola.

Pedagogové z jednotlivých pokusných škol z 20. let se snažili změnit českou školu ze zdola, poté co se nedočkali zásadnější oficiální školské reformy. V tomto reformním úsilí pokračovali i pedagogové ve 30. letech. Zde je nejzásadnějším reformním počinem patrně návrh jednotné školy od dr. Václava Příhody, který se věnoval reformě 2. stupně. Právě této reformě se věnuje 6. kapitola.

1. Společensko-politická situace a vývoj školství po r. 1918

Cílem této části práce je nastínit dramatické události a změny, které se odehrály po vzniku Československého státu, kdy došlo po několika stoletích k osvobození českého národa a české země. Tato zásadní událost se promítla do všech oblastí lidského života. Euforie z potlačení rakousko-uherského nátlaku byla cítit na každém kroku a celá země s napětím očekávala také nové pořádky v oblasti školství.

Reformní myšlenky, které se začaly objevovat již před 1. světovou válkou volaly po změně pohledu na dítě v jeho školním prostředí. Toto úsilí vycházelo z kritiky tradiční školy a výchovy. Z mechanického způsobu pamětního učení, malého důrazu na individualitu, z pasivity a přísné kázně. Reformní pedagogika postavila dítě do centra zájmu, neomezovala dětskou spontaneitu, individualitu, samostatnost a aktivitu.

V přehledu jsou načrtnuty hlavní události, které se odehrály v nově vzniklém státě. Seznámíme se také se stavem českého školství po 1. světové válce, se kterým se navzdory velkému očekávání neprovedly žádné zásadní změny. S tím se ale nemohli smířit nově smýšlející pedagogové, kteří svou touhou po reformě nastrovali reformní úsilí 20. a 30. let, kdy se v Československu podařilo založit celou řadu pokusných škol a tříd. Zde se reformní myšlenky uváděly do praxe.

1.1 Politická situace po r. 1918

Vyhlášením Československa vznikl stát zcela nový, který byl uspořádán ze zemí, které měly doposud rozdílný vývoj nejen dějinný a hospodářský, ale do jisté míry i civilizační. Doba utváření nového demokratického státu byla silně poznamenána událostmi 1. světové války, která způsobila hluboké šrámy na tváři Evropy.

V nově vznikajícím státě bylo potřeba okamžitého jednání, proto vznikl Národní výbor, který plnil funkci jakési provizorní vlády. Ten později ustanovil Národní shromáždění, do něhož byli navrženi poslanci podle výsledků posledních parlamentních voleb, tj. podle voleb z r. 1911.

Poslanci byli seskupeni do sedmi poslaneckých klubů a poprvé mezi nimi zasedly i ženy. Na prvním zasedání Národního shromáždění 14. listopadu byl Habsburkům definitivně upřen nárok na trůn a nový stát byl jednomyslně prohlášen republikou. Za prvního prezidenta této republiky byl zvolen T. G. Masaryk, byla zvolena také první československá vláda v čele s Karlem Kramářem. Tato vláda byla tzv. všennárodní koalicí, to znamená, že se v ní spojily české a slovenské strany.

Mezi zásadní společenské úkoly období vzniku Československa patřila také snaha vytvářet československý národ, likvidovat politickou moc bývalého Rakouska-Uherska, vytvářet moderní národní kulturu a v neposlední řadě vytvořit lepší školu a výchovu. (Spěváček, V., 1970)

Politika vlády se v prvním období – do počátku r. 1919 – zaměřovala především na vnitřní utváření nového státu. Řešila otázku pevného spojení českých zemí a Slovenska, problém německých oblastí, usilovala o připojení Zakarpatské Ukrajiny k Československu a vedla celou řadu jednání souvisejících s přesným vytyčením hranic nového státu. (Olivová, V., 2012, str. 68)

Tyto snahy a požadavky nového státu byly mimo jiné potvrzeny na mírové konferenci v Paříži v r. 1919, která byla významnou mezinárodní událostí pro celý poválečný svět. Světovou válku bylo třeba právně uzavřít a položit základy mírového vývoje. Mír byl také potvrzen a podpořen vznikem Společnosti národů, která měla vnést do vztahů ve světě kolektivní bezpečnost a mírovými cestami předejít dalším válečným katastrofám.

Významným aktem státnosti mladého Československa bylo také přijetí Ústavy, a to dne 29. února 1920. Spolu s ústavními zákony, které ji doprovázely, potvrzovala Československo jako demokratickou parlamentní republiku. Demokracie se zakládala na široce pojatých občanských právech a svobodách. Zákonodárnou moc vykonávalo Národní shromáždění, které se skládalo ze dvou sněmoven, poslanecké a senátu. (Kvaček, R., 2002, str. 107)

Československo vzniklo jako stát národní, přičemž spojení Čechů a Slováků mělo své zdůvodnění zejména v nejbližší jazykové podobnosti. Dalším důvodem bylo také to, že Češi tvořili v nově vzniklém státě polovinu obyvatelstva a teprve se Slováci vytvořili výraznější většinu. Ostatní národnosti (německá, polská, maďarská a rusíni z Podkarpatské Rusy) pak tvořily v Československu menšiny. Nově se jako národní menšina profilovali také Židé.

V politické oblasti docházelo k bouřlivým proměnám. První vládu v čele s K. Kramářem vystřídala po necelém roce (15. září 1920) úřednická vláda v čele s Janem Černým. Novinkou bylo, že ministry nebyli zástupci jednotlivých stran, nýbrž odborníci, kteří spravovali jednotlivé resorty. Další, kdo stanul v čele vlády byl Edvard Beneš, který vystřídal 26. září 1921 Černého. (Kvaček, R., 2002, str. 113-114)

Krise způsobena 1. světovou válkou byla postupně překonávána. Již r. 1924 byla překročena předválečná úroveň průmyslové výroby. Celkově se Československo ve 20. letech upevnilo jako průmyslově agrární stát, ve kterém patřila rozhodující hospodářská úloha průmyslu. Rostla v něm zaměstnanost, převýšila i počty pracujících v zemědělství. Vůbec nejrychleji se rozvíjela tzv. třetí sféra - doprava, obchod a peněžnictví. Různé ukazatele hospodářské vyspělosti stavěly Československo na desáté až sedmnácté místo ve světě. Patřilo tedy do skupiny středně průmyslově rozvinutých zemí, jako byly např. Itálie, Rakousko, Norsko a Finsko. (Kvaček, R., 2002, str. 118)

Hospodářská krize, která proběhla celým světem jako ničivý hurikán, pozastavila slibně se rozvíjející Československý stát. Hospodářská krize 30. let přinesla hlubokou hospodářskou a sociální krizi, která se dotýkala každodenního života. Velkým problémem nejen naší republiky byl fakt, že společnost a stát nedokázal krizi čelit. I v pozdější době, kdy došlo k určitému hospodářskému oživení, zůstala hospodářská krize bolestným zážitkem, který nešel vymazat z paměti.

Ze zpětného pohledu na naši bohatou historii si můžeme shrnout, že se dějiny první československé republiky odvíjely v jednom z nejdramatičtějších období evropského a světového vývoje. Bylo to období, které povzneslo naši národní úroveň; období, na které můžeme být pyšní. Bohužel toto plodné období trvalo pouhých dvacet let a bylo v roce 1938 ukončeno mnichovskou dohodou.

1.2 Vývoj školství po r. 1918

V období první republiky, tedy v období let 1918-1938, se očekávaly zásadní změny ve školském systému. K žádné národní reformě však nedošlo a ČSR převzala tradiční rakousko-uherský dualistický školský systém. Díky tlaku, který byl na vládu vyvíjen, došlo jen k určitým opatřením, která řešila nejpalčivější problémy.

K těmto opatřením můžeme zařadit tzv. Metelkův zákon z r. 1919, který byl významný z hlediska národnostního, neboť se týkal menšinových škol v obcích, kde převládalo jinonárodní obyvatelstvo (převážně se to týkalo oblastí, kde převládalo německé obyvatelstvo a kde doposud neexistovaly české školy). Menšinovou školu bylo možné zřídit v každé obci, kde bylo podle tříletého průměru alespoň 40 dětí jiné národnosti.

V roce 1922 byl přijat tzv. Malý školský zákon, který však dosavadní strukturu školského systému ponechal. Nejzásadnější opatření tohoto zákona bylo zavedení osmileté školní docházky na Slovensku a zrušení novely z roku 1883¹. Malý školní zákon dále mimo jiné rozšířil učební plán o nové předměty: občanskou nauku a výchovu, ruční práce pro chlapce a tělocvik se stal povinným i pro dívky.

Na počátku 30. let existovalo v ČSR 10 372 obecných škol, z nichž převládaly tzv. jednotřídky (2710) a dvoutřídky (2786), které byly příznačné pro venkovské školy. Ve větších městech byly obecné školy pětitřídní, na které navazovaly školy měšťanské a nižší školy střední. (Váňová, R., 1986, str. 88)

Mezi střední školy patřilo gymnázium, reálné gymnázium, reformní reálné gymnázium a reálka. Tyto typy škol si ponechaly dvoustupňovou organizaci (nižší a vyšší stupeň). Společným znakem těchto škol byl důraz na jazyky. Studium studenti zakončovali maturitou, ta také umožňovala přímý vstup na vysokou školu odpovídajícího směru a studenti nemuseli dělat přijímací zkoušky. Pokud se student rozhodl studovat jiný směr, musel složit rozdílové přijímací zkoušky. Absolventi středních škol, kteří nepokračovali dále ve studiu na vysokou školu, směřovali do praxe buďto přímo nebo po absolvování tzv. abiturientských kursů na středních odborných školách. (Váňová, R., 1986)

¹ Novela, která fakticky zkrátila školní docházku na šest let, neboť zavedla tzv. úlevy, o které mohli požádat rodiče žáků, kteří chodili do školy šest let. Jednalo se zejména o rodiny nemajetných obyvatel.

Téměř od počátku vzniku první republiky se objevovaly návrhy a požadavky na vznik jednotné školy, která by sjednotila měšťanskou a nižší střední školu. V tomto období ale k realizaci tohoto návrhu nedošlo.

Mladá republika se prudce rozvíjela také v oblasti vědy a techniky. Tím vznikala požadavek na větší počet vysokoškolsky vzdělaných odborníků. Dočasné řešení, které zachovávalo dosavadní dvoukolejný školský systém, se získalo díky úpravám učebního plánu v r. 1933. Tyto změny umožňovaly přechod z měšťanské školy na školu střední. Důležitým krokem bylo snížení rozdílů mezi jednotlivými typy škol, proto byl na měšťanské škole zaveden cizí jazyk a zvýšil se počet hodin mateřského jazyka. Na gymnáziu se zase zvýšil počet hodin reálií a latina byla zavedena až ve 3. ročníku. V zásadě tak mohl žák přestoupit po dokončení 2. ročníku na měšťanské škole přímo do 3. ročníku gymnázia. (Váňová, R., 1986, str. 90)

V oblasti vysokých škol bylo nejvýznamnějším opatřením zřízení druhé české univerzity – Masarykovi – v Brně (zákon z 28. ledna r. 1919). Tzv. Marešovým zákonem z 19. února r. 1920 bylo rozhodnuto, že je Univerzita Karlova plnohodnotnou dědičkou staroslavného Karlova vysokého učení a nikoliv německou univerzitou v Praze. Na Slovensku byla zákonem ze dne 11. listopadu založena Univerzita J. A. Komenského v Bratislavě. (Mátej a kolektiv, 1976)

2. Reformní úsilí 20. let

Potřeba nového školského systému, kterým by se nově vznikající stát jasně vyhranil, byla ve 20. letech palčivá. Překvapivě největší ruch a reformní snahy probíhaly mezi vesnickými učiteli na obecných a měšťanských školách, k nimž se také připojili nejružnější pedagogické organizace a dokonce i některé politické strany.

Jednotlivé reformní snahy navazovaly na předválečnou tradici (J. Úlehla)², která odrážela pokrokové tendence ve světě a zároveň čerpala z tradice domácí. (Váňová, R., 1986, str. 91) Tyto snahy vycházely z kritika soudobé, herbatismem ovlivněné školy, na které kritizovaly zejména přílišný důraz na pamětní učení, pasivitu žáků, mechanický způsob učení i těžiště školy, které bylo vně dítěte. Naproti tomu reformní pedagogika postavila dítě do centra výchovné a vzdělávací práce školy a snažila se vytvořit podmínky pro zdravý rozvoj individuality dítěte, pro jeho aktivitu a samostatnost.

Významné osobnosti, které ovlivnily naše pokusníky byly jak představitelé domácí tradice v čele s J. A. Komenským, K. S. Amerlingem, K. Lindnerem, J. Úlehlou a dalšími, tak z tradice světové, kam patří J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, H. Spencer a J. Dewey.

V červenci roku 1920 se v Praze konal, pod záštitou prezidenta T. G. Masaryka, 1. sjezd československého učitelstva a přátel školy v osvobozené vlasti. Sjezd měl pracovní charakter a usiloval především o stanovení kulturního a školského programu.

Z většiny příspěvků a referátů vyplývá, že se měly reformní snahy ubírat a vycházet z pedagogiky Komenského, která by byla doplněna novými filosofickými proudy, ale i novými poznatky fyziologickými a psychologickými. Na sjezdu se také objevil požadavek sociální výchovy, tematizované jako důsledek poválečné hospodářské situace. Účastníci sjezdu se na zásadních otázkách, které se zde probíraly, shodli. První sjezd byl tedy poměrně významný. (Váňová, R., 1986, str. 92)

² Josef Úlehla (1852-1933) rodák z Podivína na Břeclavsku. Byl první u nás, kdo postřehl nedostatky Herbartova systému. Např. Herbartovo tvrzení, že úkolem výchovy je zlomit přirozenou divokost dítěte, podřídít a zlomit jeho vůli, udržovat dítě ve strachu ze zákazů a trestů, vyvolalo v Úlehlovi nevýslovný odpor. Přál si stejně jako před ním Rousseau a Tolstoj, aby vztah učitele a žáka byl založen na vzájemné důvěře, pochopení a lásce. (Spěváček, V., 1970)

2.1 Pokusné školy 20. let

Některým z učitelů se povedlo zavést reformní pokusy na svých školách. Podporu od ministerstva školství by ale těžko hledali a to jak v materiálním, tak morálním slova smyslu. V některých případech byly pokusy i na zapřenou a ministerstvo se o nich nesmělo dozvědět.

Pokusy vytvořit jinou a svobodnou školu vznikaly již před válkou. Mezi učitele pokusníky patřil již zmiňovaný J. Úlehla, který pracoval ve Vídni jako inspektor českých menšinových škol. Nebyl by to ale Josef Úlehla, aby zůstal pouze u této činnosti a od počátku zde soustavně pracoval s učiteli a hlavně s rodiči. Společně zde vytvořili Radovánky, jak označovali svůj pokus. Hlavními spolupracovníky mu zde byla Božena Hrejsová, která později pokračovala v pokusné práci na obecné škole ve Strážnici a Josef Sulík. (Spěváček, V., 1970)

Další zajímavý pokus v předválečném období vytvořil František Bakule, který započal svou pokusnickou práci na obecné škole na Malé Skále u Turnova. Další jeho kroky směřovaly do Jedličkova ústavu v Praze, který se do dnešních dnů věnuje výchově tělesně postižených dětí.

Pokusné školy 20. let se dětem snažily zajistit nové možnosti. Snažily se je osvobodit od vězení, kterými pro ně dosavadní školy byly. Jejich cílem bylo dopřát dětem kvalitnější vzdělání, které by jim dalo prostor k rozvoji jejich osobností. Zásadní změna proběhla také ve vztahu učitel-žák, kdy učitel měl být dítěti přítelem, ne dozorcem.

Učitel měl znát individualitu každého dítěte se všemi jeho zvláštnostmi a zájmy. Mohl pak s dětmi pracovat individuálně a analyzovat jejich projevy. Takový učitel byl dětem spíše otcem, což je pro dnešní uspěchanou a neosobní společnost naprosto nepředstavitelné. Učitelé, kteří pracovali v pokusných školách se věnovali dětem i mimo vyučování. Věnovali jim svůj volný čas, aby se vzájemně poznali a také si pomáhali, povídali, radili, pracovali a bavili se. Typická je také snaha navázat spolupráci s rodiči dětí. Tito učitelé si zasloužili podporu za svou zasloužilou práci s dětmi, kterým ukázali úplně nový školní svět.

Pedagogická práce těchto škol byla samozřejmě ovlivněna historickou situací a hrůzami válečné doby. Předpokladem moderní společnosti byl vzdělaný člověk, pevného charakteru, který už nikdy nedovolí, aby vznikla další válečná katastrofa. Tak ožívají obrozenecké ideály o nápravě společnosti pomocí výchovy.

Vyučování bylo organizované většinou bez osnov, bez rozvrhu hodin a bez učebnic. Každý pokus byl přesto jedinečný, neboť každý z nich byl význačný něčím jiným. To se odvíjelo od osobnosti vychovatele. Zásadní byl ale také obsah pedagogického pokusu a jeho realizace, která byla vždy naprosto unikátní. Každý projekt měl svůj vlastní program³ či přistupoval k realizaci pokusných prací s ohledem na osobnost učitele.

Cíle, obsahy vzdělání a metody se lišily podle toho, jaké děti byly předmětem výchovného a vzdělávacího působení.⁴ (Váňová, R., 1986, str. 97)

Pedagogické pokusy z 20. let literatura obvykle dělí na dvě základní skupiny – na pokusné školy ve vlastním slova smyslu a na školy "uměleckého charakteru". Do první skupiny se zařazují školy s pevným programem, který je v průběhu procesu korigován a doplňován, sem můžeme zařadit pokusnou pracovní školu v Holešovicích a volnou socialistickou školu práce v Kladně. Do druhé skupiny se řadí všechny ostatní pokusy – F. Bakule, A. Bartoše, pražské pokusné školy Franka Mužíka, Kühnelové, Zemánka; také pokus Eduarda Štorcha a hlavně Dům dětství v Horním Krnsku. (Váňová, R., 1986)

Většina z pokusů probíhala po 1. světové válce. Učitelé tak pracovali s dětmi válečné generace, které neměly mnohdy za války možnost pochytit základní hygienické návyky. Proto byl jedním z cílů pokusných škol naučit děti základním hygienickým návykům. K tomuto požadavku učitelé připojili také tělesnou výchovu a mnohdy i otužování, které mělo zocelit zdraví mladých žáků. S tímto přístupem nejvíce pracoval Eduard Štorch na své Dětské farmě, která byla založena na principech eubiotiky⁵.

³ Pokusná škola v Holešovicích, Volná socialistická škola práce v Kladně, Dům dětství v Horním Krnsku.

⁴ Jiné cíle a prostředky musel mít dozajista Bakule v Jedličkově ústavě či Krch v Domě dětství, kde pracovali se sirotky legionářů nebo pokusná škola v Holešovicích, kde pokusníci Sedlák a Žitný pracovali se „zdravými“ dětmi.

⁵ (Eu= dobře, bios=život) Eubiotika= nauka, jak dobře a správně žít.

Po stránce organizační se všechny pokusy, kromě holešovické pokusné školy a pokusné školy v Kladně, hlásily k principům volné školy. To znamená, že svou práci vykonávaly bez osnov, bez rozvrhu hodin a bez učebnic. Jejich cílem bylo dětem vštípit volnou kázeň, která by se opírala o žákovskou samosprávu.

Optika, kterou nahlíželi kritici (Chlup, Uher, Strnad aj.) pokusy 20. let, byla dle Váňové (1986) pokřivená. Jednostraně totiž nahlíželi na pokusy ve vztahu k celkové reformě československého školství. Pedagogické pokusy se jim pak mohli jevit nedostatečné, nepříliš významné z obecného hlediska. Přesto se měli pokusit pohlížet na pokusy 20. let i z hlediska podmínek, za kterých učitelé pracovali. Jejich pokusy nebyly prázdné a nahodilé experimenty. Své návrhy směle předkládali a doufali, že se jejich náměty připojí k potřebné a nutné reformě školského systému. Vzhledem k tomu, že k žádné zásadní změně nedošlo, někteří učitelé se pokusili realizovat své myšlenky právě v pokusných školách a třídách. Přičemž doufali, že se získané poznatky a výsledky pokusných tříd a škol budou dát dále využít v běžných typech škol. To, že jednotlivé pokusy pominuly po krátké době trvání, nebylo z rozmyslu učitelů, kteří těmto pedagogickým pokusům věnovali veškerý svůj čas. Pokusy byly obvykle zastaveny vnějšími podmínkami, které sami zakladatelé nebyli schopni ovlivnit. Přesto se učitelé pokusníci neodmyslitelně zapsali do dějin naší pedagogiky. Jejich odhodlání, jedinečnost a inovace byly neobvyklé. Svou prací ukázali, že jde s dětmi pracovat jinak a lépe. Jde vytvořit prostředí přátelského soužití, kam chodí rád žák i učitel.

3. Pokusná pracovní škola v Holešovicích

V rámci této kapitoly se blíže seznámíme se snahami Jaroslava Sedláka a Karla Žitného, kteří vedli v letech 1922-1927 pokusnou pracovní škola v Holešovicích. Pokusná škola Na Zátorách, jak se jí říkalo, byla pokusnou školou s pevným programem, který byl v průběhu procesu korigován a doplňován. Za pět let pokusné práce se jim podařilo vytvořit lepší podmínky pro poznání dětské povahy, důvěrnější styk školy s rodinou, zlepšit péči o děti, rozšířit pracovní možnosti, odstranit neblahý vliv některých nedostatků tehdejší klasifikace a oživit společenské styky mezi dětmi všech věkových kategorií. (Sedlák, J., 1930)

Práce pokusné školy v Holešovicích měla vycházet z normálních poměrů obyčejné veřejné školy, protože právě o její nápravu Sedlákovi s Žitným šlo. Jejich práce byla naplněna sociálním cítěním, které bylo ovlivněno chudým dělnickým prostředím Holešovic. Všechny děti, které byly svěřeny do péče Jaroslava Sedláka a Karla Žitného, byly zrozeny v nejkřutější válečné době, v roce 1915 a 1916. Děti přijímali bez výběru z tříd určeného obvodu, a to proto, že hledali způsob, jak by jednou bylo možné k prospěchu všech obyvatel zreformovat české národní školství.

3.1 Zakladatelé školy – Jaroslav Sedlák a Karel Žitný

O životě Jaroslava Sedláka se dozvídáme z jeho sebraných spisů, které vydala v roce 1960 dr. Olga Spalová. Jaroslav Sedlák se narodil 11. února 1879 jako prostřední syn Martina Sedláka, v té době ředitele netolické měšťanské školy, a jeho manželky Anny, rozené Hausmannové z Chomutova. (Sedlák, J., 1960)

Otec Martin Sedlák byl v mládí žákem Karla Slavoje Amerlinga. Je tedy jasné, že první základy vztahu Jaroslava Sedláka k učitelství položil jeho otec. Ten získal v průběhu svých studií Amerlingovu oblibu a v letech 1855 – 1874 působil jako učitel a přední stráž Amerlingových fyziokratů v Kadani a v Chomutově. (Spěváček, V., 1978)

Jaroslav Sedlák se jako učitel pomalu rodil. Silně ho ovlivnila stará škola, proti které zaznívá z knihy *Z lavice za katedru* výsměšný vzdor. Tyto vzpomínky Sedláka ovlivnily v jeho dospělém životě. Kritický poměr ke staré škole byl základem veškerých jeho pozdějších reformních snah.

Na učitelskou dráhu se Jaroslav Sedlák připravoval v c.k. učitelském ústavu v Praze, v Panské ulici. I zde se setkával Sedlák s nízkou úrovní práce. Studium bylo ovlivněno vládním požadavkem, aby byli budoucí učitelé vychováni v duchu rakouského vlastenectví, tedy aby veškeré dějepisné a zeměpisné vyučování postrádalo politického a národního zabarvení. (Spěváček, V., 1970, str. 71)

Učitelské začátky Jaroslava Sedláka směřují do dělnické čtvrti na samém konci Holešovic, kde se říkalo Na Zátorách. Právě zde povede za čtvrt století s Karlem Žitným pokus, který vzbudí pozornost doma i v cizině. Jeho učitelské začátky byly těžké. Děti, které dostal na starost byly dle Sedláka tělesně i duševně zanedbané a zlomyslné. (Sedlák, J. 1960, str. 71) Bylo mu tedy jasné, že chce-li v práci s dětmi uspět, bude si muset doplnit své vzdělání v pedagogice i v psychologii.

Stejně jako celá řada nadšených učitelů, začal Sedlák navštěvovat seminář univerzitního profesora dr. Františka Čády. Zde se Sedlák blížeji seznámil s experimentální pedagogikou a poznal hnutí Nových škol. Profesor Čáda rozšiřoval obzory mladých učitelů tím, že je seznámoval s odbornou literaturou. Sedláka velmi zajímala Čádova individuální etika a jeho studie o dětské řeči⁶.

Zde na semináři se Sedlák seznámil s Bohumilem Zemánkem, který později založil pokusnou třídu v Praze VII. - U Studánky. (Spěváček, V., 1970) Tady se také seznámil s Eduardem Štorchem, který již v té době pořádal se svými žáky v Libni a v širším okolí Prahy, časté výpravy do okolních cihlen, kde prováděl archeologické výzkumy. (Sedlák, J., 1960, str. 94)

⁶ F. Čáda, *Studium dětské řeči*, díl I., II. vyšlo v Praze 1906, 1908

V roce 1912 se Jaroslav Sedlák na holešovické obecné škole setkal s Karlem Žitným, který zde získal učitelské místo. Žitný byl výborným řečníkem a vypravěčem. Jeho žáci s nadšením vzpomínali na jeho vyprávění z husitské doby a na jeho líčení přírody⁷. Dle těchto výpovědí můžeme soudit, že se v pedagogické práci Karla Žitného objevovaly znaky, které byly atypické pro tehdejší rakouskou školu. Byl učitelem, který svým žákům otevíral prostřednictvím emocí nové obzory. (Spěváček, V., 1970)

Karel Žitný byl o deset let mladší, než Jaroslav Sedlák. Narodil se 3. dubna 1889 v Praze na Malé Straně. Jeho otec, obuvnický dělník, brzy zemřel a matka měla spoustu práce, aby zabezpečila rodinu. Z učitelů na obecné škole na něho zapůsobili ti, kteří měli dobrý poměr k dětem. Byla to např. učitelka Klementina Walterová a přírodovědec-kreslíř František Zvoníček. Již od mládí chtěl Karel Žitný pomáhat druhým lidem. To byl možná jeden z důvodů, proč se rozhodl ke studiu na Amerlingově učitelském ústavu v Praze v Panské ulici. Studium zde ukončil maturitou v roce 1909 a v roce 1911 složil zkoušku učitelské způsobilosti. (Spěváček, V., 1978; Váňová, R., 1999)

Karel Žitný byl zapálený čtenář české i cizí pedagogické literatury. Z naší literatury ho velmi ovlivnil Jan Hus a J. A. Komenský a ze zahraniční zejména myšlenky z děl J. Deweye. Velice se ho také dotkly filosofické myšlenky S. Kierkegaarda v knize Okamžik.

Karel Žitný vydal v roce 1911 básnickou sbírku Očima vidíme. Pravděpodobně nejvýznamnější je však jeho knižní trilogie *Lod' se solí*, *Dravým proudem života* a *Loučení*, která zachytila jeho práci a vztah k pokusné pracovní škole v Holešovicích. (Spěváček, V., 1970)

3.2. Návrh na zřízení pokusné školy v Holešovicích

Po první světové válce se Jaroslav Sedlák rozhodoval koho si vybere ke své pokusné práci. Rozmýšlel se mezi Zemánkem a Žitným. Nakonec se rozhodl pro Žitného, který byl dle Sedláka bližší skutečnému životu svým sociálním cítěním. Navíc měl snahu oprostit se od obvyklých metod a forem tvořivou prací, při níž uplatňoval své umělecké nadání. (Spěváček, V., 1978, str. 103)

⁷ Viz. V. Káňa, *Válkou narušení*, Čs. Spisovatel, Praha 1959

Na jaře roku 1921 společně vypracovali návrh na zřízení pokusné školy. Celý návrh pokusné školy je otištěn v Sedlákově knize Pět let v pokusné pracovní škole, kterou vydalo v r. 1930 Dědictví Komenského. Sedlák s Žitným se přiklonili k pokusu o celou reformní školu, a to hlavně proto, aby tu mohli uplatnit své myšlenky o kolektivní součinnosti. Požadavek kolektivní spolupráce byl totiž jedním z nejvážnějších rysů celé pokusné práce v holešovické škole. K uskutečnění své pokusné práce s dětmi si vybrali Obecnou školu v Holešovicích-Na Zátorách, právě o propůjčení několika tříd v této škole pak Sedlák s Žitným žádali školní úřady.

Velkým překvapením pro Žitného se Sedlákem bylo zjištění, že povolení celého pokusu záleží na úspěchu pokusných tříd Franka Mužíka a Marie Kühnelové, jejichž pokusné třídy byly již povoleny. Zřízení pokusné pracovní školy Na Zátorách bylo tedy ministerstvem pro školní rok 1921/22 zamítnuto s tím, že se bude přihlížet ke zkušenostem, nabytých při roční práci v obou pokusných třídách již povolených. Žitný se Sedlákem měli obnovit svou žádost za rok, pro školní rok 1922/23. (Sedlák, J., 1960)

Oba učitelé byli po celý rok v nejistotě. Teprve koncem srpna roku 1922 povolal inspektor Zeman Sedláka a Žitného na ministerstvo, kde jim oznámil, že pokusná pracovní škola holešovická, prozatím o dvou třídách, bude od počátku školního roku 1922/23 povolena. Bylo tedy třeba přikročit k jejímu zřízení a zahájení činnosti. (Spěváček, V., 1970. str. 77)

Po schválení plánu všemi příslušnými úřady došlo na počátku školního roku 1922-23 k zahájení práce. Při II. Obecné škole chlapecké v Holešovicích, kde byla zásluhou učitele Žitného už po několik let zavedena na zkoušku koedukace. Sedlák s Žitným otevřeli dvě třídy pokusné školy, a to první a třetí třídu. Stalo se tak prostou přeměnou běžných tříd na třídy pokusné, přičemž učitel Žitný si ponechal ve třídě plný počet dětí (41), Sedlák dobrovolně zvýšil počet žáků zapsaných do první třídy ze 14 na 26. (Sedlák, J., 1930)

V dalších letech byla stejným způsobem přeměněna vždy jedna běžná třída v pokusnou třídu, až vznikla ve školním roce 1925/26 úplná pětitřídní pokusná škola. (Sedlák, J., 1930)

3.2.1 Organizace pokusné pracovní školy v Holešovicích

Jaroslav Sedlák a Karel Žitný si jasně stanovili veškerou organizace své práce v pokusné pracovní škole ve svém programu. Mezi hlavní zásady patřilo to, že pokusné třídy byly koedukované. Žáci byli převzati z určeného školního obvodu bez jakéhokoliv výběru. Když měli rodiče zájem, byly děti přijímány i z jiných školních obvodů. Škola se řídila zásadami světské školy. Žáci, kteří se účastnili vyučování náboženství, docházeli za tímto účelem do jiné školy.

Základní myšlenkou bylo zřízení školní obce, ve které by se k dosažení vytyčeného cíle spojili všichni výchovní činitelé, tedy jak rodiče, učitele, tak i lékař a sociální pracovník. Podmínkou přijetí nových učitelů bylo jejich seznámení se s návrhem pokusné holešovické školy a přijetím jejich hlavních principů.

Směr práce byl určen zásadou, že se má vycházet z poměrů běžné školy veřejné, přičemž konečným cílem mělo být zevšeobecnění výsledků k užitku všeho veřejného školství. První etapou pokusu mělo být zřízení pětileté reformní obecné školy; po jejím dovršení mělo dojít také k organizaci druhého stupně, v podobě reformní školy měšťanské. (Sedlák, J., 1930)

3.2.2 Plánované změny v pokusné pracovní škole v Holešovicích

Holešovická pokusná škola si vytyčila bohatý a náročný program, který předpokládal dlouholetou činnost ve spolupráci s velkým pracovním kolektivem. Oba pokusníci byli zkušenými pedagogy, některé důrazy a cíle své pokusné práce převzali ze svých dřívějších zkušeností. Zejména se zaměřovali na zdraví a sociální podmínky dítěte, společenskou výchovu, spolupráci školy a rodiny atd.

V přehledu, jak je uvedeno v knize Jaroslava Sedláka Pět let v pokusné pracovní škole, se můžeme přesvědčit o bohatém a pedagogicky vyspělém programu pokusné školy v Holešovicích:

- Přeměna knižní, sedavé školy v činnou, pracovní školu.
- Uvedení školy v těsnější styk se životem mimoškolním.
- Kvantitativně i kvalitativně nejvyšší rozvoj dětských vloh při zachování celkové jejich harmonie v jednotlivci i v dětské školní obci, přičemž by zůstal zachován potřebný kontakt všech diferencovaných skupin žactva se zřetelem k jednotnosti výchovy.
- Pěstování smyslu pro pospolitost, výchova k ochotné pomoci slabým i ke službě společnosti.
- Pokus o výchovu, kterou by se čelilo rozvratu ať jeví se v životě rodinném, národním nebo v životě všeho lidstva. Výchova ke snášenlivosti a míru.
- Výchova k prostému a odříkavému životu.
- Záchrana dítěte, oslabeného následky světové války. Pokus o vyřešení nejnaléhavějších problémů zdravotní i sociální péče o dítě.
- Pokus o nejtěsnější styk s rodinou. Spolupráce rodičů při školní výchově. Schůze s rodiči, hospitace rodičů při školním vyučování.
- Otázky školní organizace, zjednodušení administrativy, kolektivní vybudování a řízení pokusné školy.
- Určení správného množství učiva pro každý stupeň školního věku a zvláště pro třídu elementární. Přezkoušení osnov a učebnic.
- Hledání nových pracovních metod.
- Úprava učeben, ostatních školních místností i celé budovy jak po stránce technické tak, aby vyhovovala požadavkům nové výchovy. (Sedlák, J., 1930, str. 11)

3.3 První rok pokusu

Začátek školního roku 1922/23 proměnil pečlivě vypracovaný návrh pokusné pracovní školy v realitu. Sedlák s Žitným začali pracovat s dětmi v duchu vytyčeného cíle. Ten se zavázal vytvořit společnost zdravých lidí, kteří budou schopni radostné práce, kterou budou vykonávat pro dobro své i ostatních. Děti se měly také za pomoci učitele naučit čerpat vědomosti i mravní poznatky ze skutečného života. (Sedlák, J., 1930)

Těsnější propojení školní práce se životem umožnili Sedlák s Žitným uvolněním pracovní energie, která byla ve staré škole poutána ke knize a učebně. V jejich pokusných třídách se to projevilo uvolněním pevně daného rozvrhu. Sedlák trefně podotkl, že měl proti normální škole jednu velkou výhodu, totiž že nemusel být štván bojem o minuty. Dokázal-li učitel děti svým tématem zaujmout, nemusel končit výuku se zvoněním. Využil jejich pracovního elánu a pokračoval v zajímavé látce. Dle výpovědi Sedláka děti nechodily ze školy unavené a netečné, obvykle by tam byly nejraději ještě zůstaly. (Sedlák, J., 1960)

Vyučování nebylo rozděleno na přesně oddělené předměty, délka jednotlivých hodin tedy nebyla přesně stanovena. Práce učitele vyžaduje velkou míru empatie, nebylo tomu jinak ani v pokusné škole v Holešovicích. Velkou výzvou bylo pro učitele postřehnout jemné změny v atmosféře třídy a vypořádat se s rozmary malých žáků. Některé z takových situací popsal Sedlák ve své knize *Z lavice za katedru*: „*Pozoroval jsem, že když učení přestávalo děti bavit, rozvazovaly si pod lavicí tkaničky u bot. Přerušil jsem tedy učení a udělali jsme si závody v obouvání.*“ (Sedlák, J., 1960, str. 163)

V pokusné škole v Holešovicích učitelé nepodceňovali význam systematického všeobecného vzdělání a vyučovali všem předmětům, které byly stanoveny osnovami z roku 1915. Stejně pokládali za nutný i rozvrh hodin. Ačkoliv jim osnovy a učebnice přestaly postupně být východiskem jejich činnosti, nevyloučili je ze své práce úplně. Podle osnov si kontrolovali, jestli dostáli normálním požadavkům ve vyučování. Osnovy tedy braly jako rádce, kteří jim nediktovali způsob jejich práce.

Vzhledem k tomu, že byl zdravotní stav žáků velmi neuspokojivý, probíhala ve školním roce 1922/23 péče o jejich tělesný rozvoj. Na žádost obou učitelů věnoval školní lékař dr. Koubek velkou pozornost vyšetření všech žáků. Zdravotní výsledky pak lékař konzultoval kromě s učiteli také s rodiči dětí. K péči o tělesný rozvoj spadaly také pravidelné návštěvy školních lázní na Maninách a již v prvním roce pokusu bylo zavedeno stravování v podobě přesnídávek.

První rok pokusné pracovní školy v Holešovicích byl zasvěcen krásným okamžikům soužití učitelů s dětmi. Jaroslavu Sedlákovu a Karlu Žitnému se podařilo vytvořit radostné prostředí, jež se lišilo od normální obecné školy. Učitelé tu probudili smysl pro spolupráci mezi třídami, vzájemnou pomoc a službu. (Spěváček, V., 1970)

3.3.1 Cíl a hlavní výchovný prostředek

Pokusná práce školy byla dána požadavkem vyhledávat a zkoušet nové prostředky výchovy a vyučování. Nejobecnějším cílem pokusu bylo přeměnit školu „knižní“ ve školu činnou, pracovní.

Pokusnou školu holešovickou nazvali Sedlák s Žitným jako pracovní. Oba totiž chápali práci jako základní výchovný prostředek a východisko vyučování. Nejednalo se však o typ pracovní školy, která by byla zaměřena pouze na práci řemeslnou. Jejich záměrem bylo účelně a dobře organizovat veškerou práci, která se v holešovické škole odehrávala. Ať už se jednalo o práci tělesnou nebo duševní, která se konala v rámci vyučování jednotlivých předmětů. (Sedlák, J., 1930)

Učitelé šli dětem ve všem příkladem, to znamená, že se nevyhýbali ani tělesné práci. Snažili se dětem předat kladný postoj k práci. Nechtěli totiž, aby děti přistupovaly k práci s despektem a opovržením. Žáci proto konali celou řadu prací, které měly povznášet jejich ducha. Ve škole se samozřejmě našly děti, které práce těšila, byly tu ale také děti líné, které se do práce musely neustále postrkovat. Pro učitelé bylo zásadní, aby se pracovním činností nikdo nevyhýbal. Holešovická škola dala dětem celou řadu podnětů, na kterých si mohly procvičovat nejrůznější pracovní činnosti. Měly na starost každodenní úklid a péči o čistotu

ve třídě, dílně, čítárně i v dalších místnostech. Zajímavá práce čekala žáky také na školním dvorku, kde udržovali čistotu. Na školní zahradě měli k dispozici záhon, na kterém mohli pěstovat základní druhy zeleniny a květin. V holešovickém pokusu je třeba ocenit, že tělesná práce měla převážně výchovný charakter. Práce, kterou děti vykonávaly byla společensky užitečná a dokonce i produktivní. (Sedlák, J., 1930)

Holešovickým učitelům se v praxi neosvědčila volná práce s dětmi, tedy taková práce, kdy si mohla skupina dětí volně zvolit typ práce podle svého zájmu. Dle zkušeností Sedláka děti zpravidla danou práci nedokázaly dokončit, z čehož pramenila jejich nespokojenost. Opačnou zkušenost měli učitelé ze společné nebo skupinové řízené práce. Takový způsob práce s dětmi se vždy dařil, navíc žáky opravdu bavil. Cílem takto účelně organizovaných činností byla snaha rozvíjet v dětech vytrvalost, důmysl, ochotu a vzájemnou snášenlivost. (Sedlák, J., 1930)

Žitný se Sedlákem spatřovali důležitost také v obecně prospěšných pracích. Děti tedy vykonávaly různé drobné služby a práce v rodině, pomáhaly matkám v úklidu, obstarávaly starým a nemocným lidem v okolí školy menší nákupy. Děti se také snažily posloužit starým občanům v nemoci, pomáhaly při práci na poli atd. Děti se tak od mládí učily zodpovědnosti a pomoci slabým.

3.3.2 Průběh vyučování

Těžiště práce v pokusné pracovní škole v Holešovicích bylo ve výchově. Učitelé byli přesvědčeni, že dobrou výchovou vychovávají prospěšné členy lidské společnosti. Přesto byly děti ve školním prostředí velice uvolněné, jak ukazuje celá řada příběhů, které ve svých knihách popisuje Karel Žitný. Jejich třídy byly naplněny přátelským a uvolněným ovzduším.

Sedlák se spolu s Žitným snažili učivo vymezit tak, aby každé dítě dostalo správný a přiměřený příděl práce, který by odpovídal jeho věku a školní zralosti. Část vyučování probíhala dle osnov, které byly vydány v roce 1915. Děti se učily čtení, mluvnici a pravopisu, učily se také počítat. Ve většině případech výuky se učitelé snažili propojit učivo s vlastními zkušenostmi dětí. Vycházeli tedy, jak bylo jejich cílem, ze života. (Spěváček, V., 1978)

Kniha neměla ve výchově holešovické pokusné školy povýšené místo jako ve staré škole, četlo se zde méně. Od první třídy se učitelé snažili zachovat propojení četby s vlastním životem. Slabikář používali pouze jako cvičebnici. Hlavní četbou bylo čtení nejrůznějších článků, které byly učiteli vybírány tak, aby korespondovaly se životem dětské obce. Byl to jeden ze způsobů, kterými chtěli učitelé dětem umožnit prohloubení prožívaných situací, které se v jejich školním životě odehrávaly. Při psaní se výuka neomezovala pouze na nacvičování písma v sešitech. Význam psaní učitelé shledali v jeho praktickém využití, při psaní pozvánek, jídelních lístků, při psaní dopisů a dalších. (Sedlák, J., 1930)

Žáci holešovické pokusné školy se za pěti let studia naučili značné množství pojmů o geografických a přírodních úkazech. Prostřednictvím celé řady vycházek děti poznaly Prahu a její okolí. Díky právu na volné jízdy na pražských elektrických drahách, které pokusná škola získala ve druhém roku své činnosti, mohli učitelé pořádat také celodenní výlety do vzdálenějších míst od Prahy. Tyto výlety byly finančně nenáročné a děti, které za svůj život poznaly pouze okolí Holešovic, získaly díky těmto výletům mnoho nových zkušeností a podnětů, důležitých pro jejich další vývoj. (Sedlák, J., 1930)

Učitelé s dětmi pořádali také řadu exkurzí, které sloužily k poznání technické kultury života a práce dospělých občanů. V první a druhé třídě chodili učitelé s dětmi do drobných dílen a obchodů v nejbližším školním okolí. Děti se seznámily s prací zahradníka, kováře, koláře, bednáře, truhláře, pekaře atd. Cenné poznatky, které žáci získali z těchto exkurzí byly podkladem pro další práci v prvouce. K prohloubení poznatků z historie sloužila celá řada kulturně-historických vycházek, které započaly ve 2. třídě vycházkou nazvanou „starobylé památky Holešovic.“ Pro mravní výchovu a poznání života přikládali učitelé z holešovické pokusné školy velkou důležitost také okruhu exkurzí, které by se daly uvést pod jménem „Jak žijí lidé“, během kterých si všímali především zdravotních a sociálních aspektů života. Těmito exkurzemi a vycházkami, chtěli Sedlák s Žitným dětem opatřit přesný a správný pohled na život. Záměr těchto vycházek a exkurzí byl ten, aby si žáci všechny získané poznatky a zážitky zpracovali do určitého řádu, který měl směřovat k pevnému životnímu názoru. (Sedlák, J., 1930, str. 63-67)

Holešovická pokusná škola otevřela své dveře také rodičům, kteří měli možnost pravidelně navštěvovat školu a účastnit se náslechnů jednotlivých hodin. V případě, že některý z rodičů školu navštívil, sedával obvykle v zadní části třídy a v tichosti pozoroval průběh vyučování. Při některých činnostech, jako byly např. ruční práce, byla pomoc hospitujících rodičů vítána. Na srdce se jim však kladlo, aby svou pozornost rozdělili mezi všechny děti ve třídě a nesoustředili se pouze na své dítě. Otázky rodičů, které se týkaly výuky byly probírány na školních schůzích. Za celou dobu trvání pokusné školy měl, dle statistiky J. Sedláka, každý z učitelů přibližně padesátkrát možnost probrat palčivé otázky výchovy a přiblížit rodičům svou vychovatelskou osobnost. O tyto schůze rodiče projevíli velký zájem, v průměru se těchto schůzí zúčastnilo více jak 2/3 osob z počtu všech rodin. Z rodičovské iniciativy vznikl na pokusné škole v Holešovicích také rodičovský výbor, který spravoval skromný peněžní fond, který se vytvářel především při schůzích, kdy se za rodinu vybíralo 20 haléřů. (Sedlák, J., 1930)

3.3.3 Klasifikace žactva

Způsob klasifikace se v pokusné škole v Holešovicích lišil od standardních postupů normální obecné školy. Žáci byli hodnoceni ve třech obdobích (před vánocemi, před velikonoce a na konci školního roku). Z učebních předmětů známkovali holešovičtí učitelé pouze vyučovací jazyk, psaní, počty a tělesnou práci. Mravy a pilnost, občanskou nauku a výchovu, prvouku (vlastivěda a réalie), zpěv, tělesnou výchovu a úpravy písemných prací klasifikovány nebyly.

Školní zprávy se známkami odpadly, místo nich byly o prospěchu svých dětí rodiče informováni na zvláštních schůzích. Na konci školního roku děti obdržely vysvědčení bez známek, upravené podle schváleného návrhu, kterým byla prohlášena schopnost nebo neschopnost dítěte k postupu do vyšší třídy.

Holešovičtí učitelé byli přesvědčeni, že tento způsob klasifikace byl i příčinou toho, že se po dobu existence školy zachovaly velmi dobré vztahy dětí i rodičů ke škole.

Odlišnost klasifikace, kterou Sedlák s Žitným na pokusné škole v Holešovicích zavedli, spočívala hlavně v odstranění známky z mravů a ve zdokonaleném podání informací rodičům. (Sedlák, J., 1930)

3.4 Další léta pokusu

Další léta pokusu jsou pečlivě zpracována v dílech obou učitelů, zejména v díle Jaroslava Sedláka, v jeho knize Pět let v pokusné pracovní škole. Za jeden z nejdůležitějších cílů práce si i v dalších letech pokusu učitelé stanovili péči o zdraví holešovických dětí. Byl to především Sedlák, kdo považoval připomínky o nutnosti zdravotní péče, styku s rodinou a zajištění dobrého životního prostředí dítěte za nejdůležitější. Hlavní zásadou pokusné školy v Holešovicích zůstalo, že škola má především vychovávat. Zdraví dětí učitelé posilovali také zájezdy na venkov a do hor, kde měly děti možnost na zdravém vzduchu zesílit a osvěžit se. (Sedlák, J., 1930)

V pokusné pracovní škole v Holešovicích se od počátku kladl velký důraz na rovnost chlapců i děvčat. Tento jev byl typický pro všechny pokusné školy, které vznikly po roce 1918. Další společnou myšlenkou bylo heslo: vychovávat děti k sociální rovnosti! Tuto myšlenku uvedli Sedlák s Žitným v praxi. Všechny děti Na Zátorách dostaly od školy sešity, škola jim také půjčila učebnice. Žitný popisuje tento projev solidarity jako snahu školy, která má docílit toho, aby se všechny děti mezi sebou ve škole cítily alespoň na chvíli rovni. Tak se v pokusné škole v Holešovicích konala výchova k sociální rovnosti. (Žitný, K., 1931)

V dalších letech vzrostla pokusná škola holešovická o další třídy. Působili tu kromě Sedláka a Žitného ještě učitelé Ladislav Mařík a Rudolf Sysel, kteří měli dobrý vztah k dětem. V těchto letech bylo snahou holešovické pokusné školy postupně připojit k obecné škole ročníky školy měšťanské a vytvořit tak osmitřídní pokusnou pracovní školu. K otevření pokusných tříd měšťanské školy ale v Holešovicích již nedošlo. (Spěváček, V., 1978)

Sedlák se v dalších letech pokusu snažil inspirovat i pedagogickými pokusy dalších českých učitelů, proto v roce 1923 navštívil Dům dětství v Horním Krnsku a také zajel do Kladna. Zde se Sedlák setkal s patrně nejhluběji propracovaným pokusem, který se zabýval pracovní výchovou. Zaujaly ho zde především práce dílenské, zahradnické, fyzikální, výroba jednoduchých přístrojů pro školní kabinet, nadchla ho i školní zahrada a její vybavení. Jeho okouzelní je zachyceno v knize Z lavice za katedru: *„Největší význam pro výchovnou práci měla velká zahrada, zřízená na místě bývalého hřiště. Vzrostla úsilím Janoutovým na odborné zahradnictví, kde vedle učitelů a dětí pracovali i najatí odborní dělníci. S moderními skleníky a pařeništi, se zásobami stromků, různých květin a semen měla hodnotu skoro půl miliónu*

korun...“ (Sedlák, J., 1960, str. 260)

Navržená pokusná práce Jaroslava Sedláka a Karla Žitného nebyla v krátké době svého trvání úspěšně dokončena. Důvodem nezdaru byla i celá řada překážek, se kterými se během své pokusné práce oba učitelé setkali. Jednou z nich byl fakt, že se Na Zátorách nepodařilo získat pro svou práci dostatek dobře kvalifikovaných učitelů. Vliv na rozpad Holešovické pokusné školy měl také vleklý a bolestný rozpor mezi oběma spolupracovníky. Sedlák zamíтал lidské experimenty, které lákaly Žitného. Svou pedagogickou činností se snažil najít takové vyučovací a výchovné metody, které by se daly aplikovat na školách všeobecně. (Sedlák, J., 1960)

Oba učitelé si uvědomovali, že nová škola nemůže vzniknout ve staré společnosti. Přesto byli přesvědčeni o potřebě jedinečných pedagogických pokusů, jakými byla i pokusná škola v Holešovicích. Sedlák s Žitným si uvědomovali, že právě tyto pokusy jsou ve vývoji každé školní reformy nezbytné a nepostradatelné. Tak také vnímali svou pětiletou pokusnou práci v Holešovicích se všemi jejími přednostmi i vadami. Jako důležitý článek všeobecného reformního snažení. (Sedlák, J., 1930)

4. Dům dětství v Horním Krnsku

Dalším významným pedagogickým pokusem 20. let byl Dům dětství v Horním Krnsku, který zde vznikl po roce 1918 a byl zřízený pro sirotky po legionářích. Vznik názvu vysvětlil jeden ze zakladatelů ústavu, pedagog a výtvarník, Ladislav Švarc, takto: *„Chtěli jsme se vyhnout slovu škola, které nám připomínalo vyučování podle plánu předem vypracovaného, bez ohledu na dětské zájmy... My jsme usilovali o nový výchovný ústav s novým základem, v němž by bylo dítě respektováno více než stará škola může a smí dovolit. Jméno Dům dětství bylo zvoleno také proto, abychom se vyhnuli slovu sirotčinec...“* (Švarc, L., 1936, str. 6)

Počátky Domu dětství jsou datovány již do roku 1919, kdy dr. Alice Masaryková podala ministerstvu školství a národní osvěty návrh na zřízení výchovného ústavu, který by se zabýval výchovnými úkoly ústavní péče. Tuto myšlenku podporovala Kancelář československých legií a později Podpůrný fond legionářský. Tyto instituce hledaly nejprve vhodné umístění nového ústavu (původně měl být v záměčku Leontin v Hořovicích), po delším jednání se nakonec podařilo získat zámek v Krnsku u Mladé Boleslavy.

Ústav byl určen pro sirotky po legionářích, chlapce i dívky od 2 do 14 let. V prvních dvou letech existence Domu dětství byla práce s dětmi ztížena tím, že v objektu zámku ještě stále probíhaly rekonstrukční práce. Navíc děti přicházely do Domu dětství postupně a většinou byly vlivem válečného strádání ve špatném zdravotním stavu. Proto Dům dětství zpočátku fungoval spíše jako dětská ozdravovna a teprve téměř po dvou letech od vzniku ústavu byla zahájena výuka. (Spěváček, V., 1978)

Dům dětství byl organizován jako dvoutřídní obecná škola smíšená. Třídou první (děti ve věku 6-10 let) učil Ladislav Švarc, druhou třídu (děti ve věku 11-14 let) vyučoval Ferdinand Krch. V březnu 1922 nastoupil do Domu dětství učitel Ladislav Havránek ze Všelís. Ústav měl ke konci své existence 54 žáků. (Spěváček, V., 1970, str. 50)

Léta 1922-23 byla dobou rozvěku Domu dětství. Pro svou originalitu byl ústav vyhledáván i odborníky z ciziny.⁸ Přes veškeré úspěchy ve výchově dětí bylo v létě 1923 rozhodnuto, že bude Dům dětství zrušen. Důvodem byly finanční neshody mezi Podpůrným fondem legionářským a vedením ústavu. Konec byl zapříčiněn také rostoucími rozpory mezi spolupracovníky. Činnost Domu dětství končila počátkem července 1924, kdy Krch a Havránek Krnsko opustili. Zůstal zde jen L. Švarc, který se stal správcem nově vzniklého sirotčince. (Spěváček, V., 1970)

4.1 Zakladatelé Domu dětství

Předtím, než se budeme věnovat podrobněji programu Domu dětství, je třeba blížeji poznat hlavní osobnosti, které se na tomto pedagogickém pokusu podílely.

4.1.1 Ferdinand Krch

Ředitel Domu dětství se narodil 7.5.1881, vystudoval reálné gymnázium v Praze na Smíchově a roku 1905 Právnickou fakultu Karlovy univerzity. Přes své vzdělání se ale rozhodl, že svůj život věnuje výchově dětí. Po doplňovací maturitě na pražském učitelském ústavě sbíral několik let pedagogické zkušenosti jako pomocný a prozatímní učitel na pražských obecných školách, včetně internátní školy pro mladistvé kárance. (Spěváček, V., 1970)

V letech 1906 – 1919 učil Ferdinand Krch na obecných školách v Praze Libni a na Smíchově. Od počátku své pedagogické činnosti se svým žákům snažil zprostředkovat českou lidovou slovesnost i výtvarnou a hudební kulturu. Proto v roce 1913 otevřel se skladatelem a pedagogem Josefem Kříčkou bezplatný Dětský hudební ústav, který financoval z vlastních prostředků. Krch uměl jako malý chlapec sta českých písní, oblíbil si také říkadla, verše a pohádky. Tento zájem z dětství se přenášel i do jeho pozdějšího života. Lekce hudební výchovy, které Krch s přáteli organizoval pro děti před první světovou válkou, měly netradiční postup. Cílem nebylo pouhé rozvíjení hudebního sluchu dítěte, ale spíše sledování vlivu hudby na dítě. Výsledky práce na této škole oba zaznamenali v knize *Dítě a hudba*.

⁸ Dům dětství navštívil univ. Profesor dr. C. Washburne z Chicaga, zemský inspektor Wissner z Haagu a další.

Jak již bylo uvedeno výše, v letech 1919-1924 pracoval s dalšími skvělými učiteli (L. Švarc, F. Havránek) v Pokusném výchovném ústavu pro legionářské sirotky v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi, který byl nazýván Domem dětství. Podle pamětníků i podle vlastních vzpomínek patřilo toto období ke Krchovým nejšťastnějším a pedagogicky nejproduktivnějším. (Rýdl, K., 1998)

Do roku 1948 pracoval jako redaktor řady dětských časopisů a edic, jeho práce se objevovaly v časopisech Radost, Zlatá brána, Lípa. Za spolupráce s Josefem Ladou vzniklo vyprávění o kocouru Mikešovi, které vyšlo knižně v roce 1934. Ferdinand Krch je dodnes známý celou řadou sbírek říkadel, učebnic, slabikářů a her (například Tři sta Kašpárkových legrací, Říkadla a písně s pohybem, Děti o zvířátkách; Babičko, povídej; Běží liška k Táboru).

Od počátku 30. let spolupracoval s Přemyslem Pittrem, který v Praze na Žižkově založil ústav pro děti se sociálními problémy, tzv. Milíčův dům. Krch zde vedl pěvecké a čtenářské kroužky a pomáhal Pittrovým svěřencům znovu získat smysl života. (Rýdl, K., 1998)

Krchovým celoživotním posláním byla péče o dětství. Jeho pedagogická práce respektovala přirozený vývoj dítěte a umělecké prostředky vnímal jako nástroj poznání. Svým přístupem se snažil společnosti ukázat její existenční potřebu - věnovat dětem dostatek času, vytvářet pro ně prostor a především si s nimi porozumět. Zemřel 13. dubna 1973 v Praze. (Rýdl, K., 1998, str. 20)

4.1.2 Ladislav Švarc

Ladislav Švarc se narodil 17.6.1883 v Kožlanech, během svého mládí se rozhodl být učitelem, vystudoval proto učitelský ústav v Praze. Na začátku své učitelské kariéry působil jako pomocný učitel na obecných školách.

Jako mladý učitel se zamýšlel nad funkcí výtvarné výchovy. Jeho zájem souvisel se stavem kreslení na tehdejších školách. Koncem 19. století se kreslení vyučovalo metodou, která spočívala ve spojování předkreslených teček. Děti vedly čáry od tečky k tečce, nebyl zde tedy žádný prostor k uplatnění kreslířské tvořivosti žáků. Až teprve osnovy z roku 1911

tento způsob práce umožnily. (Spěváček, V., 1970, str. 52)

Švarce v té době významně ovlivnily pedagogické myšlenky Tolstého. Uvědomil si, jaký je rozdíl mezi volně se vyjadřujícím žákem a mezi ustrašeným žákem, který se choulí strachy ve školní lavici. Ještě před válkou zval děti do svého bytu, kde měl bez úředního povolení první pokusnou školu. Cílem bylo, aby zde děti svobodně pracovaly podle svých zájmů. (Švarc, L., 1933, str. 3-4)

V roce 1912 byl Ladislav Švarc pozván k účasti na výstavě volného kreslení v Drážďanech, kterou pořádala Mezinárodní federace pro kreslení, uměleckou výchovu a užitá umění. Práce jeho žáků vzbudily pozornost svou barevností, ilustrací i primitivností kreseb. Výtvarné práce dětí z Prahy byly velmi rozmanité. Žáci zdobili skutečné předměty, kreslili, opracovávali dřevěný materiál, modelovali z hlíny nebo také dělali výrobky z papíru. (Spěváček, V., 1970, str. 52)

V roce 1913 uveřejnil Ladislav Švarc v časopise *Nás směr* článek *Ilustrace*, v němž kladl důraz na ilustrační kreslení. Švarc byl přesvědčen, že má ilustrační kreslení silný výchovný vliv, který je podmíněn silným citovým prožitkem žáků. Proto při práci s dětmi doporučoval při kreslení používat jako náměty pohádky či skutečné události. (Spěváček, V., 1970)

Roku 1918 vydal Švarc knihu *Výtvarné projevy dítěte*. Někteří učitelé přijímali toto dílo s určitou rezervou. Dokonce se mnozí obávali toho, že umožní-li se dětem volně kreslit a malovat, bude funkce učitele odsunuta zcela stranou. Jiní viděli ve Švarcově postupu pozitivu, protože nový způsob práce s dětmi kladl zvýšené nároky na pedagoga a metody jeho práce.

Švarc objasňoval svoje pojetí „psychologického kreslení“ na celé řadě přednášek a besed. Cíl, který zde Švarc zdůrazňoval nespočíval ve zvládnutí výtvarných technik, ale především v probuzení a v obohacení vnitřního života dítěte. Východiskem jeho práce mu byl spontánní výtvarný projev dětí. (Spěváček, V., 1970)

Po první světové válce se Švarc připojil k Ferdinandu Krchovi, aby s ním v Horním Krnsku u Mladé Boleslavi založil Dům dětství, vzorný ústav pro sirotky po legionářích. Oba pedagogové, k nimž se po roce společné práce připojil ještě Ladislav Havránek, tu vytvořili na tehdejší dobu ideální podmínky pro děti bez domova.

Poté co byla činnost Domu dětství v roce 1924 ukončena, Švarc zůstal jako jediný z vychovatelů na zámku v Horním Krnsku. Stal se zde správcem nově vzniklého sirotčince. Zemřel 26. srpna 1974 v Děčíně.

4.1.3 Ladislav Havránek

Ladislav Havránek se narodil v roce 1884. Po studiích na učitelském ústavu v Kutné hoře působil jako učitel na trojtřídní obecné škole ve Všelísích na Mladoboleslavsku. Ve své pedagogické práci usiloval o rozvíjení výtvarného a jazykového cítění svých žáků. V roce 1920 se zúčastnil výstavy „Dítě“ v Praze na Pohořelci, kde spolu s dalším vystavoval práce svých žáků. (Spěváček, V., 1978)

Téhož roku založil ve Všelísích s absolventy obecné školy "Lidovou malírnu". Jednalo se o soukromou školu lidového uměleckého průmyslu, která byla organizována jako výrobní družstvo. V Lidové malírně pracoval Havránek spolu s dětmi s nejrůznějšími materiály, velká pozornost byla věnována keramice. (Spěváček, V., 1978)

V Domě dětství dovedl Havránek spojit dílnu i školu. Jako metodikovi se dostalo Ladislavu Havránkovi později (s ním i Krchovi) velkého uznání, když jeho Náčrtník kresebné výchovy (který vydal v r. 1934) a společná práce s Krchem (Pětilístek a Zlatý klíček) byly vydány francouzskými školními úřady a doporučeny k používání ve francouzských školách. (Spěváček, V., 1970, str. 53)

4.2 Program pedagogického pokusu v Domě dětství

Spojení zmíněných pedagogů nebylo náhodné. Všichni tři se znali již před založením Domu dětství a byli dobrými přáteli. Společná jim byla nejen láska k dítěti, ale všichni tři byli ovlivněni novými pedagogickými myšlenkami. Znali dílo L. N. Tolstého, J. J. Rousseaua, J. Dewey a E. Keyové. (Švarc, 1933)

Teoretické základy Domu dětství položili Ferdinand Krch a Ladislav Švarc svým Vychovatelským programem Domů dětství v Horním Krnsku. Program ústavu byl výnosem ministerstva školství a národní osvěty ze dne 26.6.1919 schválen. Ve schváleném programu byly ale uvedeny pouze zásady a směrnice ústavu, nikoliv vyučovací látka, která by byla rozvržená pro jednotlivé školní roky. Oba učitelé měli tedy relativní volnost v rozvrhnutí vyučovací látky podle možností svých i dětí. Podmínkou schválení vychovatelského programu bylo, že se děti naučí všemu co bylo předepsáno pro určitý věk a třídu. Proto se museli chovanci z Domu dětství podrobovat každoročním zkouškám odpovídajícího ročníku na některé veřejné škole. (Švarc, L., 1933, str. 6-7)

V rámci velmi liberálního přístupu, který se vymykal tehdejšími předpisy a omezením, usiloval program Domu dětství o propojení citové, estetické a tělesné výchovy. Vychovatelé zde prokázali, že dítě lze velmi efektivně a nenásilně seznámit se světem a společností i bez vnucené autority.

Ferdinandu Krchovi se podařilo v chlapcích a dívkách probouzet lásku ke zpěvu, hudbě a pohybu. Jeho hudební výchova vycházela ze zvuků v přírodě a ze zvuků, které produkují samotné děti. Na to navazovaly nejrůznější hry, rozpočítadla, říkadla, popěvky k chůzi a tanci. Krch chtěl na školách rozšířit také čas pro dětský pohyb, protože v jeho omezování viděl hlavní příčinu dětského smutku a deprivace, jež mají negativní zdravotní důsledky. (Rýdl, K., 1998)

Vychovatelé se v Domě dětství snažili o posilování individuality dítěte. Děti byly vedeny i k fyzické práci. Hlavní metodou výuky byla hra, která měla pomáhat v rozvoji aktivity žáků. Základem mravní výchovy byl příklad učitelů. Využívalo se i působení prostřednictvím krásy prostředí. (Rýdl, K., 1998)

V Domě dětství se nezkoušelo, neznámkovalo, nebyl tu pravidelný rozvrh hodin s danými předměty. Krch a jeho spolupracovníci měli v Domě dětství základní podmínky k uskutečnění otevřené, činné, globální výuky, která by reagovala na potřeby všech žáků. S dětmi se snažili pracovat tak, aby výchova a učení působili na děti bez tlaku, který na ně byl vyvíjen ve staré škole. (Spěváček, V., 1970)

Vychovatelé byli přesvědčeni, že k naplnění života potřebuje člověk najít harmonii mezi prací tělesnou a duševní. Práce dětských let byla pro Krcha se Švarcem hrou, kterou je nutné brát vážně a pedagogicky ji využít. Tvořivá hra se totiž postupem času mění v opravdovou práci, která dle vychovatelů tvoří smysl života každého člověka. (Švarc, L., 1933)

4.2.1 Cíl výchovy

Cíl výchovy byl vymezen zmíněným programem Domu dětství takto: „*Úkolem výchovy jest vychovávat a uvolňovat v dítěti všechno krásné a ušlechtilé... Pravá výchova vrcholí poznáním sebe sama. Aby dítě poznalo sebe, musí pochopit život lidí a život přírody, prostředí, v němž žije.*“

Vychovatelé Domu dětství tedy viděli vrchol výchovy v harmonicky rozvinuté osobnosti. Úkolem výchovy bylo rozvíjet rovnou měrou psychickou i fyzickou stránku dítěte. Výchovu zaměřovali tak, aby žáci neopovrhovali tělesnou práci, ale aby si ji zamilovali pro její hodnoty.

Učitelé správně postřehli, že děti určitého věku rády stavějí domky, vykopávají základy a stavějí zdi. Této dětské záliby využili k patrně nejvýznamnějšímu pracovnímu projektu, který se v Domě dětství uskutečnil. Byl jím projekt dětské vesničky, kterou v parku Domu dětství vystavěl s dětmi učitel L. Švarc. (Spěváček, V., 1970)

Děti toužily po takovém zákoutí, kde by nebyly rušeny dospělými. A k tomu účelu sloužily chaloupky. Pro lepší představení, jak taková chaloupka vypadala Švarc píše: „*Chaloupky si děti postavily ze suchých větví, které si posbíraly po parku. Dále také použily proutí, slámu, seno a smrčí. Krytinou na střeche byla zástěra, pokrývka, balící papír, větve, lupení, tráva, plech, prkno, dehtová lepenka. Podlaha byla hliněná, vyrovnaná a uhlazená.*

Před domečkem byla vlastní rohožka, vlastní koště a schránka na dopisy. Koberce byly papírové a pytlové. Ubrusy ve velkém výběru též papírové i ze zbytků plátna. V oknech byly záclony. Stoly a lavice měly nohy vbité do země. Poličky byly naplněny nádobím darovaným i hliněným vlastní výroby. Stěny si děti vyzdobily vlastními obrázky, které byly zasazeny do primitivní rámečků“. (Švarc, L., 1933, str. 23)

Na chaloupkách pracovali ve volném čase od jara do zimy. Děti tu měly příležitost k praktickému myšlení, rozvažování, měření a počítání. S měřením šlo ruku v ruce také praktické kreslení detailů. (Švarc, L., 1933)

4.2.2 Zásady výchovy

Na prvním místě v Domě dětství byla zásada svobody a volnosti dítěte. Vychovatelé si uvědomovali, že touha po volnosti, po pohybu je základní vlastností každého organismu. U dětí je tedy žádoucí rozvíjet pohyb a pracovní činnost pomocí hry, která dle nich nejlépe přispívá k rozvíjení pudu po činnosti. Byli přesvědčeni, že od tvůrčí hry děti postupně a přirozeným vývojem přecházejí ke skutečné práci. Vedle tvůrčí práce rozvíjeli učitelé v Domě dětství v dětech sociální soucítění ke starým a nemocným. Důraz také kladli na častá setkávání s lidmi, kteří mohli být dětem svým zaměstnáním vzorem a inspirací. S vychovateli proto spolupracovala celá řada inspirativních osobností, mezi nimi byl spisovatel Gamma-Jaroš, hudební skladatelé Josef Kříčka a Felix Zrno aj. (Spěváček, V., 1978)

Za významnou pokládali Ferdinand Krch se svými spolupracovníky také zásadu přirozené výchovy, která respektuje osobnost dítěte a jeho přirozený vývoj. Inspirací jim byly myšlenky J. A. Komenského, který tuto zásadu důsledně uplatňoval ve výchovné práci. (Spěváček, V., 1970)

Další zásada, na kterou učitelé v Domě dětství upozornili, byla zásada aktivity. Tato zásada je založena na přesvědčení, že každé dítě má v sobě neudržitelnou touhu po pohybu a činnosti od raného dětství. Dle pedagogů je tedy potřeba tuto touhu podporovat i u dospívajících žáků a dopřát jim dostatek pohybu na čerstvém vzduchu. I z toho důvodu byl Dům dětství zřízen na zámku, který měl rozsáhlou zahradu, kde se mohly děti dosytosti a

svobodně pohybovat. (Spěváček, V., 1970)

V programu Domu dětství vychovatelé nastínili, které další myšlenky je v jejich práci ovlivnily. Hlásili se k ideálům E. Keyové a L. N. Tolstého. Svým názorem, že soudobá lavicová učebna je žalářem dětství se připojili k celé skupině pokusných učitelů, kteří vyznávali ideál volné školy. V praxi, ale došli k názoru, který ve své knize popisuje L. Švarc: *„Ve volné škole hrozí nebezpečí anarchismu. Vycházet vstříct dětem a jejich zájmům je v teorii jasná a jednoduchá věc, v praxi ale rychle narazíme. I ve výchově v rodině je zřejmé, že děti nelze ponechat jen svým zájmům. Rodiče a vychovatelé musí myslet na jejich budoucnost, která by byla bez základních vědomostí a pravidel silně ochuzena. Učitelům z pokusných škol jde o blaho dětí, jelikož ale myslí na jejich dobro v širším měřítku, drží se zásady, že je dobré všimnout si zájmu dětí a zároveň je naučit určité sumě předepsaných vědomostí.“* (Švarc, L., 1933, str. 12)

Z této citace jasně vyplývá, že se v Domě dětství vzájemně doplňovaly dva proudy činnosti. Za prvé to byla činnost zaměřená na dětský zájem o život, přírodu, umění a historii. Za druhé se jednalo o úsilí zvládnout čtení, psaní a počítání, jako prostředek k dalšímu vzdělání.

Za nejdůležitější složky výchovy pokládali učitelé z Domu dětství mravní výchovu. Cíl mravní výchovy viděli ve vypěstování dobrých charakterových vlastností žáků (věrnost zásadám, smysl pro čest a poctivost, touha po kráse a dobru). Hlavním cílem jim byla duševní i tělesná čistota. Teoreticky i prakticky propracoval mravní výchovu nejlépe Ferdinand Krch ve svém díle Dům dětství. Pod vlivem myšlenek Komenského, Rousseaua, Pestalozziho a Tolstého kladl Krch důraz především na ideu humanismu, na lásku ke všemu, co existuje na Zemi. Základ výchovného počínání viděl v citové výchově: *„Při výchově musíme v první řadě zaměstnat dětské srdce, aby nejen cítilo úctu a soucit ke všemu, co žije, ale aktivně pomáhalo životu všude podle svých možností, aby se mu zkrátka zalíbilo být dobrým.“* Základními kameny moudré cílevědomé výchovy byly podle něj schopnost milovat, cítit a vcítovat se, schopnost myslet a schopnost sloužit něčemu dobrému. (Spěváček, V., 1978, str. 79; Krch, F., Dům dětství, rukopis)

4.2.3 Organizace výchovy

Právě organizace výchovy byla v praxi nejvíce ovlivněna. Ačkoliv Krch i Švarc ve svém programu k Domu dětství zcela odmítali pevně stanovený rozvrh hodin, praxe ukázala, že není možné plně stavět na svobodě a volnosti dítěte. Oba vychovatele přistupovali k řešení tohoto problému rozdílně. Švarcovi jako umělci byly blízké metody, založené na úplné volnosti a svobodě dítěte. Osou vyučování v jeho třída byla výtvarná výchova. Učivo neměl rozdělené na jednotlivé předměty, neměl rozvrh hodin. Je ale pravda, že určitých časových pravidel dbát musel, neboť denní režim Domu dětství se řídil pravidelnými časovými úseky. (Švarc, L., 1933)

Oproti tomu řešil Ferdinand Krch organizaci vyučování tak, že rozlišoval dvě skupiny předmětů. Do první skupiny řadil trivium (počty, jazykové vyučování, psaní) a do druhé skupiny ostatní vyučované předměty. Trivium chápal jako základ vzdělání člověka, proto měly předměty spadající do trivia poměrně pevně daný rozvrh, ostatní předměty byly řízeny volněji.

Velkým pokrokem v Domě dětství byla rovnost ve vzdělání dívek a chlapců. V osnovách z r. 1915 měly dívky o jednu hodinu méně v dějepise, zeměpise, v počtech a v ručních pracích. V Domě dětství měli hoši i dívky počet hodin stejný. (Spěváček, V., 1978)

4.2.4 Vyučovací předměty

Jak jsem již ukázala v předchozí podkapitole, vyučovací předměty se v Domě dětství dělily do dvou skupin. Na předměty spadající do trivia a na ty ostatní. Cílem jazykového vyučování, kam učitelé Domu dětství řadili mluvení, čtení a psaní, bylo rozvinutí vyjadřovacích schopností a vypěstování vztahu ke knize. K dosažení těchto cílů využívali vychovatelé dramatizace, dětských knih, divadla, loutek, maňásků, besídek a slohu. (Spěváček, V., 1970)

Do výtvarného vzdělání vychovatelé zařazovali kreslení, psaní a ruční práce. Tento soubor předmětů měl v dětech probouzet smysl pro krásu. Ruční práce měly děti navíc poučit o práci s nejrůznějšími materiály. Ústav měl k dispozici tři rozměrné místnosti, které se daly

podle potřeby upravit na dílny. Zde měly děti k dispozici dostatek nářadí na nejrůznější ruční práce (truhlářství, řezbářství, malířství, zahradnictví atd.). (Švarc, L., 1933)

Cílem výtvarné výchovy bylo naučit děti vnímat krásu a rozvíjet dětskou tvůrčí schopnost. Tento cíl se realizoval v kreslení a v ručních pracích. Těmto předmětům učili L. Švarc (děti šestileté až desetileté) a L. Havránek (děti jedenáctileté až čtrnáctileté). Náplň a metoda výuky se v těchto předmětech u obou učitelů lišila. Švarcovi šlo při kreslení především o to, aby se dítě kreslením dokázalo projevit, vyjádřit svou malbou to, co by ani slovy vyjádřit nedokázalo. Děti pracovaly s malými listky papíru, na které pomocí tužky, pera a několika málo barev vyjadřovaly své pocity a zážitky. Práce ve třídě L. Havránka byly více realistické. Děti zde tvořily různé výjevy ze svých životů a zkušeností. Objevily se zde obrazy dívky s vybočenou páteří, kratší nohou i s dalšími defekty dětí. Děti pod vedením L. Havránka dovedly po svém vyjádřit také chvíle smutku, nehod a lidských neštěstí. Vychovatelé tyto kresby soustavně studovali, neboť byli přesvědčeni, že kreslení vyjadřuje nitro dítěte po stránce citové a představové. (Spěváček, V., 1970)

Zásluhou Ferdinanda Krcha bylo dětem v Domě dětství rozšířeno hudební vzdělání, které si kladlo za cíl své práce rozvíjet hudební sluch dětí i estetické prožívání uměleckého díla. Dalším cílem bylo také seznámit děti s různými hudebními nástroji. Výuka hudební výchovy byla v Domě dětství velmi intenzivní. Rozvoji hudebního cítění se zde děti věnovaly v dopoledních i odpoledních hodinách. Ferdinand Krch ve své práci s dětmi vycházel z přesvědčení, že na počátku dítě upoutá rytmus, teprve později melodie. Krch tedy s dětmi nejprve pracoval prostřednictvím rytmických her a tanců a postupně přecházel ke spojení s melodií. Teprve nakonec přešel k samostatnému dětskému zpěvu. V Domě dětství si kromě toho mohly děti také poslechnout celou řadu koncertů. Na nich někdy hrál F. Krch sám (jindy společně s Havránkem) na housle. Častěji však v Domě dětství hostovali význační umělci (např. Josef Křička, mladoboleslavské kvarteto či Felix Zrno). (Spěváček, V., 1978)

Estetická výchova měla v Domě dětství velkou základnu a podporu. Vychovatelé navíc také dbali na zdravý tělesný vývoj dětí. Byli přesvědčeni, že tělesná výchova má hluboké propojení s výchovou mravní. Tělesnou výchovu chápali jako činnost, která se prolíná celým dnem dítěte, proto ji podporovali celou řadou aktivit. Byla to různá pohybová cvičení, tance a rytmika. Děti se také intenzivně věnovaly fyzickým pracovním činnostem, osobní hygieně a péči o čistotu. (Spěváček, V., 1970)

4.3 Denní režim v Domě dětství

Důležitým prostředkem výchovy byl v Domě dětství také režim dne. V Domě dětství byla většina dětí poznamenána bolestným zážitkem ztráty rodičů. To si Ferdinand Krch uvědomoval a snažil se spolu s ostatními pracovníky dětem alespoň částečně tuto ztrátu kompenzovat. Za důležité považoval udržovat děti stále v radostné činnosti, která je odváděla od bolestných vzpomínek.

Ferdinand Krch považoval rodinu a výchovu v ní za nezbytný předpoklad zdravého vývoje dítěte. Tam, kde není možné, aby dítě vyrůstalo ve své vlastní rodině, je podle jeho názoru nutné, aby se našla osoba, která rodiče zastoupí a poskytne dítěti dostatek lásky a péče. Tento úkol plnil Ferdinand Krch spolu s Ladislavem Havránkem obdivuhodně a Dům dětství se stal místem lásky a přátelství. Jedním z prostředků, kterým se dětem snažili vytvořit prostředí rodiny, jim byl právě denní režim, který připomínal režim v rodině.

Ve svém rukopise s názvem Dům dětství popisuje Ferdinand Krch každodenní život dětí i dospělých v Domě dětství. Děti vstávaly v půl sedmé ráno, po ranní očištění následovalo cvičení v zámeckém parku. Snídaně probíhala ve společné jídelně. U každého stolu seděly děti různého věku, o každý stůl se starala jedna z hospodyněk z řad starších děvčat, která měla na starost servírování jídla a úklid po jídle. Kolem půl osmé začínal ranní úklid domu. Děti si samy uklízely své ložnice, koupelny i společné prostory. Tyto úklidové práce byly v Domě dětství schválně ponechány dětem, aby se při nich cvičily v pořádkumilovnosti a přirozeným způsobem jako děti žijící v rodině si osvojily základní domácí práce. Práce v domácnosti byla zároveň výbornou příležitostí k tomu, aby se děti učily vzájemné pomoci. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

Vyučování začínalo v půl deváté ráno. Třídy byly umístěny v přízemí zámecké budovy a měly velká okna s výhledem do zámecké zahrady. Kromě dopoledního vyučování se ve třídách odehrávaly i večerní besídky, koncerty nebo divadla. Školní třída byla podle Krcha všemi považována spíše za součást domácnosti, klubovnu a pracovnu než za třídu. Ferdinand Krch začínal ve své třídě dopolední vyučování asi půlhodinovým povídáním, během kterého děti sdělovaly své zážitky z předešlého dne. Svěřovaly se s tím, co se jim povedlo či nepovedlo, myšlenky, o které se chtěly s ostatními podělit. Tyto ranní půlhodinky byly pro

Ferdinanda Krcha další příležitostí k nenásilné výchově charakteru dětí. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

Po ranním povídání následovaly v Krchově třídě dvě 45 minutové lekce věnované triviu. Ty jediné měly pravidelné místo v denním rozvrhu hodin. První lekce byla věnována počtům, měřičství a rýsování, druhá jazykové výuce. V půl jedenácté měly děti půlhodinovou pauzu určenou na svačinu. Poté následovala již volná výuka bez rozčlenění na hodiny a bez pevně daného rozvrhu. Učitel a žáci se po svačině obvykle věnovali reáliím (přírodopisu, chemii, fyzice, geologii, zeměpisu, dějepisu). Výuka byla spíše formou vyprávění. Vždy se vycházelo ze zájmu dětí, z toho, co viděly, co si přečetly, o čem se chtěly dozvědět více. Děti měly k dispozici dobře vybavenou knihovnu, zde si mohli nalézt vše co je zajímalo. Tak byly vedeny i k samostatnému studiu. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

Odpoledne byla v Domě dětství věnována hlavně tělesné výchově a různým pro děti zábavným aktivitám, které si samy zvolily. Děti neměly žádné domácí úkoly, které by si musely chystat na druhý den. Mezi 14. a 16. hodinou se děti zaměstnávaly samy ve skupinkách. Většinou vyrazely skupinky bez vedení dospělého na procházky do okolí a po svém návratu vypravovaly ostatním a učitelům, kde byly a co zažily. Někdy zůstaly děti v parku a věnovaly se různým sportovním hrám nebo výrobě domečků, práci na zahrádkách apod. Děti, které byly tělesně slabší, mohly po obědě odpočívat buď na lůžku, nebo v létě na lehátku v parku. To se týkalo také dětí předškolních. Ty trávily venku většinou celé dopoledne a po obědě odpočívaly. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

Po návratu dětí z vycházky nebo ze zahrady následovaly většinou rukodělné činnosti. V zámku byly vybavené dílny. Děti se tak mohly věnovat výrobě věcí z papíru, dřeva, hlíny nebo domácím pracím, jako je vaření nebo šití. Děti mohly v této době také hrát na klavír, věnovat se zpěvu nebo jiným činnostem podle svého zájmu. Tyto činnosti trvaly až do večere, která se podávala v půl šesté. Po večeři probíhalo mytí nohou. V zimě děti samy zatápěly ve svých světničkách v kamnech, nosily dříví a vůbec obstarávaly vše, co bylo třeba. Oblíbenou částí dne byla večerní setkání. Všechny děti a zaměstnanci z Domu dětství se scházeli ve velké třídě a sdíleli společné okamžiky při četbě, hraní divadla, zpěvu či poslechu hudby. Ferdinand Krch pořádal večer tzv. černé hodinky, které byly naplněny povídáním o všem, co

měly děti na srdci. Některé večery byly věnovány zpěvu a hudbě. Děti se pak postupně od nejmenších k větším odebíraly do koupelen a šly spát. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

O nedělích a svátcích byl v Domě dětství trochu odlišný program. Vstávalo se o půl hodiny později a asi od deseti hodin probíhalo nedělní čtení. Jednalo se o čtení z různých knih. Poté se většinou naslouchalo hudbě, zpívalo, vyprávělo apod. Před obědem měly děti ještě obvykle čas také na volnou zábavu. V neděli odpoledne se v Domě dětství odehrávaly besídky, různé dětské slavnosti (trh, pout'), nebo divadlo v přírodě. Většinou si děti připravovaly program samy. Někdy ale přijeli do Domu dětí umělci, kteří uspořádali pro děti koncert. Častým hostem byl například Josef Křička, který hrál na klavír. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

Tento denní režim byl v některých dnech obohacen také o výpravy do přírody, či o zájezdy na Turnovsko a do Prahy, kde děti navštívily Národní divadlo, muzea a významná historická místa. Tyto cesty měly děti seznámit se světem mimo Dům dětství a zajistit jim nové významné podněty pro jejich zdravý vývoj. (Švarc, L., 1933, str. 26)

Dům dětství, který hledal nové cesty ve výchově, zaujal velký okruh lidí všech kategorií. Nejvíce ústav navštěvovali učitelé a pedagogičtí teoretikové. Dům dětství navštívil v roce 1923 také Jaroslav Sedlák z pokusné pracovní školy v Holešovicích. Ve svých sebraných spisech se o této návštěvě zmiňuje takto: „*Starobylý zámek s krásným a rozlehlým parkem byl příjemným domovem a poskytl Krchovi vhodný objekt pro uskutečnění jeho dávného snu, vzorné internátní péče a výchovy. Budova byla velkým nákladem přestavěna a opatřena moderním a hygienickým zařízením. Už například krásná výzdoba stěn z kreseb chovanců, to vše prozrazovalo jemný Krchův vkus a promyšlenost. V krásném parku pod ohromnými stromy ukázali mi Švarcovu „dědinku“, několik dřevěných miniaturních domečků, zevně i uvnitř bohatě vyzdobených, jež prý vystavěly děti. Mě se však nejvíce líbilo, co jsem viděl v poledne, když se všichni sešli k obědu. Všude jsem viděl buclaté, zdravě ruměné tváře a veselé oči. Děti se chovaly přirozeně a volně, přitom však ukázněně...*“ (Sedlák, J. 1960, str. 259-260)

4.4 Poslední rok v Domě dětství

Ukončení pokusu v Domě dětství zavinily nejen neshody s vedením Podpůrného legionářského fondu v Praze, ale také stále přibývajících neshody mezi jednotlivými pracovníky. Podpůrný legionářský fond dával učitelům zpočátku projektu volnost k realizaci tohoto pokusu, postupem času ale začal do věcí Domu dětství stále více zasahovat. V srpnu 1923 navíc tento fond rozhodl o likvidaci dosavadního výchovného systému v Domě dětství. Ústav měl být již od září téhož roku přeměněn na internát s pedagogickým dozorem, přičemž děti měly navštěvovat veřejné školy.

Na žádost učitelů z Domu dětství bylo ale nakonec povoleno, aby výuka probíhala ještě po dobu jednoho školního roku, při níž se budou děti připravovat na přechod do veřejných škol. Přípravami na likvidaci byl tedy naplněn celý školní rok 1923/24. Děti se musely v průběhu tohoto školního roku rozhodnout, jaký typ školy si pro další roky studia zvolí a připravit se na srovnávací zkoušky. To samozřejmě ovlivnilo podobu vyučování. Bylo třeba se více zaměřit na soustavnou přípravu dětí a na klasickou školní výuku. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

V posledním školním roce se večerní rozhovory stáčely k budoucnosti dětí, děti také hodnotily svůj pobyt v Domě dětství a společně vzpomínaly, co vše za tento čas prožily.

Ve dnech 1. až 4. července 1924 proběhlo předání ústavu novému vedení. K překvapení Krcha i Havránka se rozhodl jejich spolupracovník Švarc v ústavu zůstat, kde se stal ředitelem nově vzniklého dětského domova s přibližně 80 chovanci. Z původních svěřenců byla velká část dětí přeložena do jiných legionářských sirotčinců. Láska Ferdinda Krcha k "jeho dětem" přetrvávala i nadále a s většinou z nich se stýkal i po zániku Domu dětství. (Krch, F., Dům dětství, rukopis)

5. Dětská farma Eduarda Štorcha

Eduard Štorch je známý především jako autor příběhů z naší dávné historie, ale méně se už o něm ví, že byl jedním z našich velice aktivních účastníků hnutí pokusných škol. Štorch byl velkým propagátorem zásad eubiotiky, které chtěl uplatnit ve své pedagogické práci s dětmi. Jeho cílem byla výchova dětí v přírodě, která by vedla k jejich ozdravení a posílení. V roce 1926 si Štorch pronajal velký pozemek na Libeňském ostrově, kde položil základy Dětské farmy, školy v přírodě.

Tento pokus je v literatuře mnohdy opomíjen, ale neprávem, neboť může sloužit jako vzor pro současné školy, které kladou důraz na zdraví jako podmínku další výchovy a vzdělávání dětí. Štorch vycházel z kritiky tehdejší školy jak po stránce architektonické a urbanistické, tak i po stránce organizační a metodické. Lze tedy říci, že jeho pokus nesledoval pouze ozdravení dětí na základě změny prostředí, ale zasahoval také do procesů a metod výchovné práce, vztahů dětí navzájem, dětí a učitele, vztahu dětí k učení a získávání nových vědomostí, a proto i základního vztahu k práci. Štorchův projekt byl tedy komplexním návrhem, jak je známe i od dalších našich českých pokusných pedagogů. (Svobodová, J. – Jůva, V., 1996, str. 84)

5.1 Představení osoby Eduarda Štorcha

Eduard Štorch (10.4.1878 Ostroměř u Hořic – 25.6.1956 Praha), jeho otec Vojtěch pracoval jako dozorce parního stroje ve vodárně v Ostroměři. Štorchova láska k přírodě byla pěstována od dětství, neboť celá rodina žila právě v Ostroměřské vodárně, která stála na samotě v přírodě, od vesnice oddělená řekou Javorkou. (Kakáč, B., 1986)

Po studiích na c.k. ústavu pro vzdělání učitelů v Hradci Králové, kde již roku 1899 vyšla knižně jeho práce Český národ a český učitel, učil nejprve na hornickém Mostecku. Jeho první místa (Hostomice, Kopisty, Most) byla výbornou školou života. Je známo, že Štorch byl vyšetřován pro účast na dělnických schůzích i pro činnost v Národní jednotě severočeské. Dostal dokonce úřední pokárání za to, že podnikl s dělnickou mládeží výlet z Mostu do Prahy. To bylo v době, kdy už psal do Herbenova Času. Jeho první významná studie

Sociální postavení dětí v severočeském revíru přinášela realistické doklady ze života hornických rodin. Tato studie byla na doporučení T. G. Masaryka otištěna v časopise Naše doba. Studie měla mezi učitelstvem značný ohlas. Štorch tu například navrhoval, aby se školy menšinové staly školami pokusnými. (Spěváček, V., 1970, str. 92-93) Mimo jiné přispíval také do novin (Školský obzor, Osvěta lidu, Posel z Budče) a časopisů (Čas, Naše doba).

Od roku 1903 působil Eduard Štorch jako učitel v Praze, kde zůstal až do konce svého života. Po 1. světové válce nastoupil jako ředitel do Dětské ústřední útulny v Bartlomějské ulici, kde se spolu se svou ženou staral o sirotky a opuštěné děti. I na tomto místě ale děti trpěly materiálním nedostatkem. Protože si uvědomoval důležitost této činnosti, přišel s návrhem vzniku Dětského okresu, kde by byla založena skupina ústavů výchovné a sociální péče o děti. Se svým návrhem, který podal Ministerstvu školství však neuspěl. (Kakáč, B., 1986)

Prvního února 1921 nastoupil Štorch na místo zastupujícího odborného učitele v Praze na měšťanské škole v Jindřišské ulici. Až po devácti letech své učitelské dráhy se mu konečně podařilo získat místo, kterému odpovídala jeho kvalifikace. Ale již v roce 1922 jako učitel na měšťanské škole v Jindřišské ulici, Štorch začíná své první kroky ke slavné Dětské farmě.

Kromě své učitelské praxe se Štorch věnoval organizaci nejrůznějších výprav za krásami naší země. V létě konal tábory, ale také daleké výpravy k moři. V zimě zase lyžařské zájezdy na hory, neboť byl mimo jiné i vášnivým lyžařem. Jeho finanční situace se zhoršovala, Štorch chtěl tyto zážitky dopřát i chudým dětem, jejichž rodiče by si to nemohli nikdy dovolit. Program, který pro děti Eduard Štorch připravil byl bohatý, chtěl dětem dopřát co nejvíce chvil ve volné přírodě. V jeho práci s dětmi v přírodě byl ale také záměr výchovný. Snažil se vychovat dobré a slušné lidi a předat jim některé ze svých zkušeností. Jeho kvalifikace byla pro tuto práci více než dostatečná. Jako pořadatel výprav do zahraničí, sportovec, turista, ale hlavně skautský vedoucí, mohl dětem předat mnoho ve vztahu k přírodě, ale také ve vztahu k druhým lidem. (Kakáč, B., 1986)

Eduard Štorch mimo jiné proslul svými povídkami a romány situovanými nejčastěji do období doby kamenné a doby bronzové. Jeho nejznámější dílo nese název Lovci mamutů. V letech, kdy působil v Praze-Libni se kromě své učitelské praxe věnoval také neúnavné činnosti archeologické. (Spěváček, V., 1970, str. 93)

Významným krokem, který vedl ke splnění jeho snu, bylo získání části Libeňského ostrova. V r. 1925 se mu ho podařilo pronajmout. Mohl tak s dětmi začít budovat a zhmotnit svou velkou myšlenku - Dětskou farmu. K získání financí k zvelebení již získané části Libeňského ostrova, se rozhodl prodat své cenné archeologické sbírky. Tyto sbírky po domluvě s ředitelem Národního muzea dr. Albinem Storckým prodává v květnu r. 1925 za 16000 Kč. (Kakáč, B., 1986)

V roce 1930 získal definitivu na chlapecké škole měšťanské v Jindřišské ulici, kde se od 1. září 1931 stal definitivním odborným učitelem. V tomto roce byl také jmenován ministerstvem školství a národní osvěty jako člen pracovní komise pro úpravy učebních osnov pro školy obecné. Štorchovi příslušela oblast dějepisu a zeměpisu. (Kakáč, B., 1986)

Na Silvestra r. 1935 se Eduardu Štorchovi stal vážný úraz na horách, který znamenal konec jeho lyžařských aktivit. Jeho zdravotní stav se neustále zhoršoval, proto lékař navrhl odchod do dočasné penze. Trvale Štorch odchází do penze ke dni 1. ledna 1939. V průběhu II. světové války se naplno věnoval psaní svých historických povídek z dávného pravěku. Tvrdá cenzura mu ale nepovolovala téměř nic vydat. Paradoxně strávil Štorch konec života v chudobě, ačkoliv se jeho knihy za hranicemi hojně prodávaly. Bohužel se k němu peníze za tyto knihy přes hranice nikdy nedostaly. Eduard Štorch umřel 25. června 1956, ve věku 78 let. (Kakáč, B., 1986)

Velká sbírka Štorchových knih, korespondence a fotografií byla nabídnuta Vlastivědnému muzeu v Hořicích, kde byla vytvořena s pomocí prof. Jilemnického Učitelská světnička-Obraz českého typického učitele v první polovině 19. století. Uvnitř muzea najdeme dodnes výstavní síň nesoucí jméno Eduarda Štorcha, který odkázal autorská práva na svých sedmdesát osm literárních prací městu Hořice. Muzeum má bohaté sbírky archeologické, národopisné, historické a obsáhlou studijní knihovnu.

5.2 Eubiotika a škola

Zdravotní stav dětí po 1. světové válce byl kritický. Prvořadým úkolem školy, ale také rodiny měla být podle Štorcha preventivní péče o dětské zdraví podle zásad eubiotiky⁹. Ve své knize Dětská farma popisuje své přesvědčení o tom, že vzorné výchovy mládeže se nedocílí bez reformy domácností: „*Opravujme si školu sebe lépe, stavíme pořád na písku, jestliže nedbáme o zušlechťování rodinného života. Jedině tam, kde škola je podporována domovem, lze se nadíti skutečně dobrých a trvalých výsledků. Nutno pracovati k souladu mezi školou a rodinou. Běží-li o vzorný příklad, jsou arci požadavky na domácí život v rodinách dosti veliké a v přítomné době nenajdeme obce, kde by byly vesměs spořádané a zdravé rodiny, jakých potřebujeme k zavedení eubiotického pokusu.*“ (Štorch, E., 1929, str. 174)

Zakladatelem eubiotiky u nás byl lékař dr. Stanislav Růžička (narozen 1872), profesor zdravotní vědy na Komenského univerzitě v Bratislavě. Ten vydal spisy Eubiotika (1926) a Soustavná zdravotní věda a eubiotika (1930). Eubiotika vychází z faktu, že tělesné a duševní zdraví je základní podmínkou lidského štěstí. Cílem našich životů je tedy potírat nejrůznější choroby. Pokud budeme pátrat po příčinách nemocí, dle dr. Růžičky zjistíme, že všechny nemoci mají z 80% společný původ v tom, že lidstvo ztratilo základní přirozenou cestu života. Městský způsob života nevyhovuje všem požadavkům zdravotní vědy, proto lidé velmi trpí. Eubiotika zná jediný lék: návrat aspoň části městského obyvatelstva k půdě tím způsobem, že by každé rodině byla přidělena určitá výměra pozemku, kde by vedle svého výdělečného zaměstnání našla celá rodina své štěstí v nerušeném styku s přírodou. Rodiny by zachovávaly zásady správné životosprávy a sdružením takových rodin by vznikaly eubiotické obce. (Štorch, E., 1929)

Děti ve velkých městech byly podle Štorcha zcela odtrženy od svého přirozeného prostředí. Stejně jako ostatní reformní učitelé byl i Štorch přesvědčen o důležitosti pohybu a tělesné výchovy. Proto bylo pro Štorcha závažjící zjištění, že celých 43% škol v Československé republice nemá k dispozici venkovní hřiště či tělocvičnu. Tyto školy postrádaly jakékoliv tělovýchovné zařízení a byly tedy z pohledu eubiotické výchovy naprosto nevyhovující. (Štorch, E., 1929)

⁹ (Eu=dobře, bios=život). Eubiotika = náuka, jak dobře a správně žít.

Podle Štorcha mají k ideálu eubiotické výchovy daleko také velkoměstské školy, které Štorchovi asociovaly spíše kláštery nebo kasárny. Děti v nich podle něj viděly spíše věznic, než místo radosti. Tomuto tvrzení napovídal také dobový výzkum u mládeže, který se děti dotazoval na to, jak se těší do školy. Pozitivně odpovídajících bylo pouhých 7,8% ze všech dotázaných. Situace po 1. světové válce byla alarmující také z hlediska počtu dětí nemocných tuberkulózou. Školní třídy byly přeplněny dětmi, které touto nemocí trpěly. (Štorch, E., 1929)

Štorch si uvědomoval nutnost a důležitost zdravého tělesného pohybu v přírodě. Proto propagoval již ve dvacátých letech kromě lyžování i turistiku, o čemž svědčí jeho slova: „*Pusťte mládež do přírody, na trávník, pamatujte i v městech na to, že dětem je nutně potřebí volného vzduchu a slunce!*“ Štorch mimo jiné také, obvykle zcela sám, organizoval zájezdy k moři. V Jugoslávii si najímal různé budovy k rekreačním účelům. Účastníky zájezdů byly zprvu celé rodiny s dětmi. Dospělí spolu s dětmi sami vařili a snažili se zde vést zdravý a harmonický způsob života podle zásad eubiotiky. Při všech těchto výpravách, které Štorch uskutečnil, si čím dál víc uvědomoval, jak nutně potřebují městské děti zdravý vzduch a jak prospěšné by bylo uskutečnit jeho dávnou myšlenku, totiž učit v přírodě. (Kakáč, B., 1986)

Ve své knize Dětská farma Štorch vytyčil cíle eubiotické výchovy takto:

- Výchova eubiotická bude základem pro veškeré školství a na všech stupních, tedy i pro děti zdravé. Eubiotická výchova bude pro všechny dorost národa, tato výchova bude probíhat v přírodě.
- Intenzivním uplatňováním eubiotických zásad ve výchově mládeže budeme zachycovati také rodiče dětí. Takže budeme eubiotickou školou pracovat co nejúčinněji k ozdravení a posílení celého národa. (Štorch, E., 1929, str. 176)

Naplnění těchto ideí viděl Eduard Štorch v Dětské farmě, která vznikla na Libeňském ostrově v Praze. Na pozemku, který si v roce 1925 pronajal, byly vzrostlé stromy, zahrada, břeh Vltavy tvořil pěkné pískoviště a záliv řeky vhodné koupaliště. Zde si Štorch se skupinou svých žáků z měšťanské školy vystavěl dřevěné domky. Tím byl položen základ k osadě, kterou nazvali Dětská farma.

Dětská farma byla přístupna i jiným dětem, které zde měly možnost nejužšího styku s přírodou. Farma přinášela všem radost, osvěžení i poučení pro každý den. Děti měly šanci být celý den na čerstvém vzduchu, užívat si slunce a koupání. Mimo to je Štorch spolu se svou manželkou zaměstnával úpravou prostředí a zahradnickými pracemi. (Štorch, E., 1929)

5.3 Škola v přírodě a její význam

Do r. 1918 byly v Československu školy v přírodě poměrně vzácné. Je ale pravdou, že občasné vyučování dětí na volném vzduchu nebylo ani u nás tak docela novinkou. Na všech školách byly totiž zavedeny příležitostné vycházky za účelem získání poznatků potřebných pro přírodopis, dějepis či jiné předměty. O skutečné škole v přírodě se ale hovořit nedalo. (Štorch, E., 1929)

Teprve po 1. světové válce se díky bídnému zdravotnímu stavu dětí z válečných ročníků, začalo pohlížet na školu v přírodě jako na potřebnou věc. Ve světě byly školy v přírodě poměrně rozšířené. Štorch ve své knize Dětská farma předkládá dobové poznatky o různých typech škol v přírodě po celém světě – v Haagu, v Itálii, Německu, Anglii, ale také v Americe, kde dle Štorchových výzkumů existovalo ve 20. letech kolem 800 škol v přírodě. (Štorch, E., 1929)

V dějinách naší pedagogiky náleží čestné místo zdravotní škole v Pardubicích, která měla aspekty školy v přírodě. V roce 1926 zde přes léto zřídili místní školní výbor a Okresní lidový zdravotní ústav v zahradě jedné ze škol školu v přírodě pro slabé a chudokrevné děti. Tato škola byla otevřena od 18. května do 26. června. Děti byly vybírány z 1. až 3. třídy, celkem bylo přijato 48 dětí. V roce 1928 byla zdravotní škola v přírodě rozšířena o další třídu. (Štorch, E., 1929)

Obecně byly do školy v přírodě vybírány děti slabé, anemické, oslabené po nemoci, s ohroženým zdravím. Původně měl Štorch v plánu shromáždit slabé děti z Libně a Holešovic, to mu ale nebylo umožněno. Na Dětskou farmu byly nakonec vybrány děti ze Štorchovi třídy v Jindřišské ulice.

Ve své knize *Dětská farma* předložil jasnou představu organizace školy v přírodě v našich podmínkách: „*Týdenní počet vyučovacích hodin je na škole v přírodě upraven podle lékařského posudku. Vyučovací hodina trvá u velmi slabých dětí 25 minut, u dětí silnějších až 40 minut podle toho, jaké děti byly pro školu v přírodě vybrány. Začátek vyučovacích hodin se upraví podle vzdálenosti školy od domova dětí a podle prostředků komunikačních. Škola v přírodě byla by u nás z počátku asi školou sezonní, letní. Vyučování by bylo zahájeno 1. dubna a končilo by 31. října (s přestávkou prázdnin). Ve zbývajících zimních měsících by děti docházely do svých příslušných škol normálních.*“ (Štorch, E., 1929, str. 65)

Ve své knize mimo jiné také předkládá celou řadu předností a výhod, které škola v přírodě dětem přináší. Prospěšné působení školy v přírodě na děti Štorch shledával jak po stránce tělesné, tak po stránce duševní. Po stránce tělesné Štorch vyzdvihuje tyto aspekty zdravého životního stylu školy v přírodě:

- Stálý pobyt na čerstvém vzduchu a na slunci.
- Probuzení chuti k životu.
- Navádění k hygienickému způsobu života, k pořádku a k čistotnosti.
- Vydatné stravování dětí (hojnost mléka, ovoce, zeleniny).
- Omývání těla a koupání dětí.
- Tělesné cvičení.
- Přiměřená lehká tělesná práce, zejména práce zahradní.
- Posilující odpočinek a spánek v přírodě.
- O prázdninách pobyt v lesním táboře.

Přednosti a výhody školy v přírodě viděl také v řadě aspektů, které podporují správný duševní vývoj každého dítěte:

- Dětem se poskytuje řádné školní vyučování, zkoncentrované do života v přírodě.
- Děti se účinně vychovávají rodinným způsobem života ve škole. Učitelé žijí společně s žáky. Děti se účastní společného hospodářství.
- U dětí je probouzena a posilována dobrá vůle, pracovitost, smysl pro povinnost k celku a pro společenský řád. (Štorch, E., 1929, str. 51)

Je tedy zřejmé, že měl Štorch vše detailně připravené a promyšlené. Velkou důležitost přikládal také osobnosti učitele. Dle Štorcha byl kvalitní učitel základní podmínkou pro dobrou výchovu. A proto bylo důležité učitele do školy v přírodě přísně vybírat. Podle Štorcha bylo důležité sledovat učitelovu povahu, sklony, názory, pracovitost, svědomitost a lásku k dětem. Učitel měl mít také uspořádané vztahy v rodině. Neboť manželka učitele hrála ve škole v přírodě důležitou roli. Žena se podílela na výchově žáků a byla potřebným ženským vzorem, důležitým pro jejich další vývoj. (Štorch, E., 1929)

5.4 Dětská farma

Eduard Štorch měl bohaté zkušenosti v práci s dětmi. Již několik let před vznikem Dětské farmy zavedl ve své škole skauting a při volných chvílích chodil s žáky do přírody. Štorch si ale stále více uvědomoval, že pro děti chce více, než jen příležitostné nedělní výlety. Řešení viděl v nalezení vhodného pozemku, kde by spolu s dětmi vybudoval hřiště a tábořiště.

Takové místo objevil na Libeňském ostrově, který byl v době vzniku farmy téměř opuštěný, pro Štorchovy účely zcela ideální. Od soukromého vlastníka si zde pronajal pozemek, který v letech 1922-1924 spravoval se svým skautským oddílem. Po vyvlastnění ostrova Československým státem se mu podařilo získat podporu od ministerského rady Ing. Schwarzera. Společně měli v plánu zachovat větší část Libeňského ostrova tělovýchově pražské mládeže. Protože se Štorchovi nepodařilo získat podporu města ani jiného sponzora pro využití celého ostrova, plány byly zredukovány a dotyčný pozemek byl rozdělen i mezi další organizace (Svaz skautů, Československý červený kříž, Domovina, Svépomoc). (Kakáč, B., 1986)

Pro Dětskou farmu si zabral pozemek, který mu byl v roce 1925 pronajat. Pozemek Dětské farmy byl u Vltavy, obklopený z dalších tří stran zahradami. Děti zde měly k dispozici velkou ovocnou zahradu s více než 70 stromy, zelinářskou zahradu a louku. K vodním radovánkám mohly využívat pobřeží, pískoviště a rozsáhlé koupaliště (120 m délky). (Štorch, E., 1929)

Dosažením tohoto místa, které bylo svým umístěním zcela jedinečné, byl položen základ k pedagogickému pokusu, který Štorch již několik let plánoval. Finance na výstavbu potřebných prostor pro Dětskou farmu získal prodejem svých archeologických sbírek. Po prodeji se ihned pustil do budování své Dětské farmy, jak píše ve své knize: *„Pro začátek stačí přístřeší pro děti za nepohody, kancelářská světnička a záchody. Proto jsem si mohl troufati, že svou školu postavím s hochy sám, vlastníma rukama. Nejdříve jsme postavili malou boudu na uschování náradí a pak jsme se dali hned do hlavní budovy. Načrtl jsem plánec na boudu velmi jednoduchou, ale praktickou. Měla obsahovati vše, čeho jsme nutně potřebovali: Obývací světnici (kancelář), komoru, kůlnu pro náradí, půdu a mimo to velkou verandu, na které by se za nepohody mohla ukrýti i celá třída žáků.“* (Štorch, E., 1929, str. 32)

Všichni chlapci, kteří s ním v předchozích letech chodili do přírody, přiložili ruku k dílu. Na Dětské farmě pomáhali ve svém volném čase po skončení výuky či o volných nedělích. Proto aby stavba pokračovala a byla dokončena, přijal Štorch jednoho tesařského dělníka, který na stavbě pracoval každý den. Na tuto stavbu bylo potřeba velké množství dřeva. Dřevo získali darem od velkých stavebních společností. Situaci komplikovala skutečnost, jak toto dřevo dopravit na ostrov, na který tehdy nevedla žádná cesta. Štorch spolu s chlapci našel řešení tohoto problému a dřevo společně splavili po vodě k farmě. K dopravě dřeva použili také polní dráhu na Maninách. Při budování boudy myslel Štorch také na dívky, které chtěl ve své škole v přírodě také vychovávat. Proto jim společně s chlapci vystavěli tzv. „Děvín“, který měl dívkám sloužit jako jejich osobní šatna a vlastní koutek. (Kakáč, B., 1986)

Žádost o založení školy v přírodě na Libeňském ostrově zaslal Eduard Štorch příslušným školským orgánům. Ty proto na tento pozemek poslaly úřední komisi, která 11. června 1925 schválila pozemek pro školu v přírodě. K zahájení výuky už ale nedošlo, neboť akorát končil školní rok. Aby mu školní úřady nedělaly problémy, rozhodl se z počátku ponechat běžné školní osnovy i rozvrh hodin. Jediné, co se mělo změnit bylo to, že děti budou při vyučování sedět pod zelenými stromy, místo v dusné třídě. (Štorch, E., 1929)

Následujícího školního roku Štorch pokračoval ve svém záměru učit svou třídu z Jindřišské ulice na své farmě. Od městského školního výboru obdržel přípis, ve kterém mu byly oznámeny podmínky, za kterých bude vyučování povoleno. První podmínkou byla existence vhodného přístřeší pro žactvo pro případ nevlídného počasí. Další podmínkou byla nutná dostupnost pitné vody. Štorch musel dále zajistit lékárničku pro první pomoc a

odpovídající toalety. Kromě toho musel Štorch vypracovat přesný rozvrh hodin jak pro třídu vyučovanou venku, tak i pro ostatní třídy. Aby bylo jasné, kdo bude Štorcha zastupovat v ostatních třídách v době, kdy bude se svou třídou na Libeňském ostrově. (Kakáč, B., 1986, str. 87)

Veškeré podmínky, které si městský školní výbor vyžádal, Štorch splnil. Na žádost vypracoval kompletní rozvrh, který mu byl několikrát vrácen k opravě. Velkou oporou mu byli rodiče dětí, které chtěl Štorch ve své školní třídě v přírodě vyučovat. I díky jejich pomoci a přimluvě, byl plán školy v přírodě na Libeňském ostrově povolen, a to 27. března 1926. Již od 22. května 1926 Štorch začal s řádným vyučováním na farmě. Ze Štorchových zápisů můžeme vyčíst, v čem spatřoval hlavní úkol své školy v přírodě: „*Úkolem školy v přírodě je výchova mládeže podle zásad eubiotických na základě přirozeného způsobu života, a přitom ji vzdělávat tak, aby se neomeškala znatelně oproti dětem v normálních školách.*“ (Štorch, E., 1929, str. 49)

5.4.1 Vyučování na Dětské farmě a rozvrh hodin

Dětská farma na Libeňském ostrově byla ojedinělým počinem v oblasti výchovy a vzdělávání. Nejhlavnějším cílem bylo Štorchovi opatřit všem žákům měšťanských škol pobyt na čerstvém vzduchu. Proto Štorch doufal, že bude Dětská farma přijata s uznáním, a že ji budou v blízkém čase následovat podobné pedagogické pokusy.

Vybavení Dětské farmy bylo nedostatečné pro některé vyučovací předměty (na farmě nebyly potřebné odborné pomůcky k jednotlivým předmětům). Proto bylo plánované vyučování upraveno tak, že dopolední hodiny (8-11 hod.) stráví žáci ve škole v Jindřišské ulici. Zde by byly odučeny předměty rýsování, fyzika a další podobné učební předměty. Zbývající předměty jako dějepis, zpěv, občanská nauka, tělocvik, ruční práce a podobné by byly odučeny v přírodě na Dětské farmě. Po vyučování by děti zůstaly až do večera na farmě, na zahradě, na hřišti a na koupališti. Tak by děti strávily každodenně celé odpoledne na čerstvém vzduchu, ze školních předmětů by navíc nic neztrácely. Tento plán se však uskutečnit nepodařilo. (Štorch, E., 1929)

Při tvorbě rozvrhu, který byl vyžádán od městského školního výboru, nastaly potíže. Štorch v době vzniku Dětské farmy vyučoval ve všech ročnících měšťanské školy v Jindřišské ulici a i v průběhu pokusu na Dětské farmě musel tyto hodiny odučit. Stejně tak měli jiní učitelé závazek ve třídě, kterou chtěl Štorch vodit na Dětskou farmu. Bylo tedy nutné přistoupit ke kompromisu. Půl týdne budou žáci Štorcha vyučováni standardně ve škole jako doposud. V tomto čase si také Štorch odučí své hodiny v jiných ročnících. Další půlku týdne mohli být žáci vyučováni na Dětské farmě. Toto řešení bylo nakonec schváleno školním úřadem a Štorchův ročník se mohl ve čtvrtek, v pátek a v sobotu učit ve volné přírodě. (Štorch, E., 1929)

Plán práce a rozvrh hodin Štorch vypracovaný měl, ale i na této pokusné škole nebyl učitel nucen vyučovat od jednoho zvonění ke druhému. Rozvrh hodin ve škole v přírodě pokládal Štorch spíše za pomocné vodítko, které mu napomáhalo udržet rovnováhu mezi vyučovanými předměty a určitým vnějším pořádkem (čas k jídlu a podobně). Ve škole v přírodě se navíc muselo při vyučování přihlížet k aktuálnímu počasí. Náhlá změna počasí totiž přinutila hodinu zkrátit nebo prodloužit. Také nebylo třeba přerušovat hodinu zeměpisu, která se protáhla na celé odpoledne, protože se děti zabraly např. do vyměřování slunečních hodin nebo modelování plastické mapy na pískovišti a nechtěly být rušeny. (Štorch, E., 1929)

Program školy na Libeňském ostrově byl následující (Štorch, E., 1929, str. 63-64):

9.00:	Příchod, vztyčení vlajky, kontrola prezence	13.00-14.00:	Odpočinek
9.00-10.00:	Čeština	14.00-15.00:	Přírodopis
10.00-10.15:	Proběhnutí po farmě	15.00-15.05:	Přestávka
10.15-11.00:	Dějepis	15.05-16.00:	Náboženství
11.00-11.05:	Dechová cvičení	16.00-17.00:	Koupání, tělocvik
11.05-12.00:	Němčina	17.00:	Svačina
12.00-12.30:	Příprava oběda	17.00-19.00:	Hry, práce na zahradě
12.30-13.00:	Oběd	19.00:	Odchod domů

Co se týkalo stravování, jídlo si děti většinou nosily z domova. Polévku nebo čaj si vařili společně se Štorchem na farmě, podobně i svačinu. Na večeri byly děti většinou zase doma. Během léta je zásobovala ovocem a zeleninou veliká zahrada. Pobyt na vzduchu dětem velmi svědčil, o čemž hovořily také pochvalné dopisy od rodičů. (Kakáč, B., 1986)

Škola v přírodě prováděla podle Štorcha ideální koncentraci učiva ve všech vyučovaných předmět v míře, jaká byla v uzavřené běžné škole nedosažitelným ideálem. Na Dětské farmě bylo vše zkoncentrováno do života v přírodě. V něm se pak sbíhaly všechny vyučované předměty, od občanské nauky a počtů, až po zpěv a tělocvik. Příroda poskytovala Štorchovi nesmírné bohatství námětů pro výuku a učební osnovy mu sloužily pouze jako pomocné ukazatele při výběru vyučované látky. Škola v přírodě tak pro Štorcha znamenala osvobození dítěte i učitele.

Vyučování na Dětské farmě bylo často také obohaceno o celou řadu návštěv odborníků a učitelů, kteří se o ojedinělý pedagogický pokus zajímali. Nejvýznamnější byla však patrně návštěva prezidenta T. G. Masaryka, který Dětskou farmu navštívil 14. listopadu 1926. O tomto zážitku se můžeme dočíst v knize Dětská farma, kde je tato událost popsána jedním ze žáků: „Bylo krásné podzimní dopoledne. Na farmě bylo čilo. Všade se čistilo a uklízelo, jako obvykle. Nejdříve jsme postavili stanový tábor, pak se hoši a dívky rozdělili na dvě družiny. Jedni šli pracovat na záhony a druzí ke kuchyni. U stanů jsme rozdělali ohničky a začali jsme vařit oběd. Asi v 11 hodin přiběhl zvěd, že na ostrov přichází pan prezident, a že již prošel vrátky. Sachem¹⁰ zatroubil a my přiběhli všichni ke stožáru se státní vlajkou. Hoši i dívky stáli nehnutě a upírali zrak k bráně, odkud přicházel pan prezident, obklopený hodnostáři. Chvilí bylo ticho a pak naše hřímavé „Zdar!“ zaznělo v ústrety našemu Osvoboditeli. Pan prezident byl asi dojat, jako my. Víтали jsme jej s nadšením, srdéčka nám tloukla rychleji. I to slunéčko se radovalo s námi, neboť svítilo jasněji a tepleji. Vysoko nahoře třepotala se vlajka, jako by chtěla celé Praze hlásati, že je náš tatíček Masaryk mezi námi. Když si pan prezident prohlédl chatu a zapsal se do pamětní knihy, šel si prohlédnouti celou farmu. Šel se podívat na zahradu a na Děvín, chloubu to dívek. Obojí se mu velice líbilo, prošel také záhony a zastavil se na hřišti, kde chvíli pozoroval se zájmem naši oblíbenou hru odbíjenou. Pak šel ke koupališti, kde stál připraven jeho dar Dětské farmě – naše jediná loď „Tegem“. Ještě chvíli se procházel po farmě a měl se k odchodu. Pokynul nám na pozdrav a řekl: „Nazdar, hoši!“ Tu jsme viděli, terak dva lidé, po rodičích nám nejmilejší, náš Sachem a pan prezident,

¹⁰ Přezdívka Eduarda Štorcha.

loučili se stisknutím ruky. Na tuto návštěvu pana presidenta na farmě nezapomeneme nikdy.“
(Štorch, E., 1929, str. 87-88)

5.5 Konec Dětské farmě

V roce 1934 byl Eduard Štorch zcela nečekaně donucen úřady ukončit svou životní práci na Dětské farmě. Důvodem k ukončení činnosti byly státní záměry, které měly o pozemky na Libeňském ostrově zájem. Ovšem bez Dětské farmy a dalších zařízení pro děti a mládež, které zde byly zřízeny. Ve skutečnosti přislíbilo ředitelství pro stavbu vodních cest pronajmout plochu Dětské farmy Ústavu pro tělocvik a sport při Universitě Karlově. Tento záměr byl prosazen pod pohrůzkou násilného vyklizení pozemku, nebude-li uvolněn do 31. prosince 1934. Štorch se snažil získat podporu od škol a pedagogů, které Dětskou farmu navštívili. Nepomohly ani argumenty o evidentní prospěšnosti Dětské farmy, které se opíraly o výsledky jeho pozorování a o kladné ohlasy veřejnosti. Přesto byla v roce 1934 Dětská farma definitivně ukončena - celoživotní sen a také významná životní etapa v pedagogickém životě Eduarda Štorcha. (Kakáč, B., 1986)

Konec Dětské farmy naštěstí neznamenal konec pedagogické kariéry Eduarda Štorcha. I nadále se zajímal o reformní úsilí českých pedagogů. Zejména se zamýšlel nad reformními snahami Václava Příhody, kterým se budeme detailněji věnovat v následující kapitole. Štorcha velice upoutala myšlenka školní konsolidace, která znamenala zřizování velkých škol a postupné rušení malých škol, ve kterých nebyly paralelní třídy pro jednotlivé školní ročníky. V těchto třídách nebylo možné dle Příhody provést řádnou diferenciaci. Štorch s tímto názorem nesouhlasil. Byl přesvědčen, že žádoucí diferenciaci lze provést i na malých školách vhodnou organizací těchto škol. Řešením se mu zdál pavilonový systém školních budov. Podle tohoto systému by velká škola existovala pouze na papíře jako správní jednotka a ve skutečnosti by byla rozdělena i do deseti pavilonů, které by byly autonomními jednotkami. (Štorch, E., 1929)

6. Reformní úsilí 30. let

Období pozitivního vývoje poválečné ekonomiky v letech 1924-1929 vystřídala v 30. letech hluboká hospodářská krize, která postihla všechny sféry lidského života, včetně společenského. Vzhledem k bídným podmínkám života všech vrstev společnosti, se tato krize projevila i ve školství. Pro nezaměstnanost rodičů stále přibývalo dětí, které byly podvyživené a trpěly hmotnou nouzí. Proti tomu se snažilo bojovat sdružení učitelstva, které si navzdory hluboké ekonomicko-společenské krizi vzalo za svůj hlavní úkol ochránit děti před hmotnou i duševní bídou.

Tato krizová situace snad ještě více posílila učitele v jejich snaze o oživení školské reformy. Ve 30. letech se zformovala dvě reformní centra, a to v Praze a Brně. Pražské reformní centrum bylo spjato s Václavem Příhodou, to brněnské bylo reprezentováno společností Nová škola, v čele s Otokarem Chlupem a Janem Uhrem. Brněnské centrum se soustředilo především na koncepční otázky, usilovalo o vytvoření vlastního pojetí reformy na základě syntézy světových prvků a domácí tradice. V experimentální činnosti nebylo tolik aktivní jako centrum pražské, proto byl jeho podíl na reformě československého školství často přehlížen. Pražské centrum představovala Reformní komise při Škole vysokých studií pedagogických. Na práci komise se kromě Příhody podíleli zejména L. Hanus, J. Nykl a V. Disman. Tato komise vypracovala koncepci školské reformy a organizačně zabezpečovala činnost reformních škol. (Váňová, R., 1986, str. 106)

Od školního roku 1929/1930 zahájily svou činnost reformní školy – tři v Praze (Michle, Nusle, Hostivař), po jedné ve Zlíně a v Humpolci.

Václav Příhoda stanul v čele rozsáhlého pokusu, jehož cílem bylo experimentálně vyzkoušet koncepci jednotné diferencované školy. Teoretická východiska pokusu vypracoval v celé řadě reformních návrhů, které se v zásadě lišily pouze zdůrazněním některých aspektů, stupněm konkretizace a některými detaily¹¹. V díle Racionalizace školství z roku 1930 publikoval Příhoda nejuceleněji své ideové pojetí reformy. (Váňová, R.-Nejedlá, D., 1995; Váňová, R., 1984)

¹¹ Např. Jednotná škola z r. 1928, Návrh na vybudování reformních škol v Praze 1929, Organizační a učební plán reformních škol 1929.

Zde zdůrazňuje potřebu reformy československého školství z pohledu politického. Současné školství totiž podle jeho názoru odporuje principům demokracie. Tehdejší dvoukolejný systém školství neumožňoval rovnou možnost vzdělání pro všechny děti, především díky sociálním rozdílům mezi jednotlivými rodiči. Právě majetek a vzdělání rodičů umožňovalo jejich dětem lepší vzdělání, a tím i lepší vyhlídky do budoucnosti. Neboť nižší střední škola byla přípravou pro vyšší střední školu nebo k vyššímu společenskému postavení a jevila se tak jako škola pro nadané děti. Děti ze sociálně slabých rodin dále navštěvovaly měšťanské školy, které neposkytovaly takové možnosti lepší budoucnosti.

Právě tento problém chtěl Příhoda vyřešit jednotnou školou, která by byla budována na principu racionalizace. Svou reformu zaměřoval za prvé na školský systém (reforma vnější) a za druhé na principy, organizační formy a metody výchovně vzdělávací práce (reforma vnitřní). Základní znaky racionalizace byly podle Příhody jednotnost, úspornost a vědecké řízení školní práce. Jednotná škola by měla nahradit několik dosavadních typů škol 2. stupně, měla by být úsporná jak z hlediska nákladů¹², tak z hlediska tzv. žákovských sil. (Váňová, R.-Nejedlá, D., 1995, str. 5; Váňová, R., 1986, str. 106)

Předtím, než se blížeji podíváme na Příhodovskou reformu v podobě jednotné školy, je nutné poznamenat, že se Příhodovo pedagogické myšlení začalo formovat na počátku 20. let a bylo výrazně ovlivněno studijním pobytem v Americe. Tento pobyt ovlivnil jeho filosofické smýšlení, o které se na počátku svých studií významně opíral. Tento úhel pohledu však jakoby zcela vymizel a jediným východiskem pedagogiky se mu začala jevit psychologie. Ta pro něj byla stejně jako pedagogika odbornou vědou, která se musí opírat a používat pouze odborné metody, které usilují o co nejvyšší míru exaktnosti. Filosofie podle Příhody nezná fakta, o kterých pedagogika jedná, a proto nemůže s pedagogikou spolupracovat. (Váňová, R., 1986)

Je zřejmé, že toto "americké stanovisko" nemohlo být u nás, v zemi se silnou evropskou kulturní tradicí, přijato s porozuměním. Z pedagogických autorit se kriticky vyjádřili např. J. Hendrich, J. Uher a především O. Chlup a jeho žák O. Blažek. (Váňová, R., 1986, str. 112) Příhoda dle kritiky podcenil společenská a filozofická východiska ve prospěch východisek psychologických, což vyústilo zejména do násilného oddělení vyučování a výchovy, do zúženého pojetí cíle a obsahu vyučování, do přecenění principu individualizace v pojetí vyučovacích metod a organizačních forem vyučování. Kritika upozorňovala také na

¹² Státní rozpočet na školství

jeho ignorování domácí pedagogické tradice. (Váňová, R., 1984, str. 275)

6.1 Jednotná škola, reforma 2. stupně

„Základním kamenem výstavby jednotné školy musí být možnost dát každému žákovi co do kvanta i co do propracování takové vzdělání, jakého žák může dojít podle svého nadání, podle svých zájmů i podle svých potřeb a snah. Jednotná škola musí respektovat individuální odlišnosti mezi dětmi a jako každý organismus, jednotná škola bude tím jednotnější, čím bude diferencovanější.“ (Příhoda, V., 1928, str. 2). Tento požadavek kladl mimo jiné také veliké nároky na školskou administrativu, neboť bylo třeba provést řádnou diferenciaci učebních osnov a metod, s ohledem na stupeň nadání jednotlivých žáků.

Ve svém návrhu Příhoda uvádí, že všech výhod jednotné školy lze nejvíce využít díky školské konsolidaci, tedy zřizováním velkých škol. Postupné rušení malých a vznik velkých škol, povede k možnosti široké diferenciaci jednotlivých žáků. Velké školy navíc přináší také výhody hospodářské, které byly v 30. letech, v době hospodářské krize jistě vítány.

Plán byl takový, že každé dítě projde rozdělovacím testem inteligence, který určí stupeň žákova nadání a snadno ho poté zařadí do určité větve, kde bude dítě prospívat. Pro zařazení do určité větve se měl brát mimo žákovo nadání v úvahu také jeho školní prospěch. Dále bylo důležité zmenšit rozdíly mezi jednotlivými větvemi studia, aby mohl být žák pružně přerazován do typu skupiny, která by odpovídala jeho momentální úrovni. Toho chtěl Příhoda docílit unifikací rozvrhu předmětů. (Váňová, R., 1986)

Cílem této reformy bylo dát pod jednu střechu měšťanské školy a nižší střední školy. Tímto spojením by vznikla jednotná škola 2. stupně, kterou Příhoda nazývá Komenium. Školská reforma se tedy týkala 6. až 9. ročníku, kdy se děti po pěti společných letech začaly dělit a někteří z nich odcházely na gymnázia, reálná gymnázia a reálky. Z pohledu Příhody se jednalo o rozdělování dětí do různých kast, které mnohdy neodpovídalo skutečnému nadání žáků, nýbrž materiálnímu zázemí a vzdělání rodičů. Ve své reformě Příhoda upozorňuje, že nerovnost v nadání nesmí být záminkou nerovnosti ve výchovné příležitosti. (Příhoda, V., 1928)

Co chtěla reforma změnit? Příhoda uvádí několik bodů, kterých by se mělo zřizování jednotné školy týkat. Tak za prvé: Bylo třeba koncentrovat učivo, tj. omezit počet současně probíraných učebních předmětů, a tím zintenzivnit výuku a jít při výuce více do hloubky. Za druhé: Příhoda chtěl zavést systém semestrů místo školního roku. Velikým problémem dosavadní školy bylo mimo jiné propadání žáků a nastavený systém opakování předmětů. Pokud žák doposud propadl z jednoho předmětu, musel přesto opakovat všechny předměty, což bylo dosti demoralizující a náročné. Nyní by žák opakoval pouze předmět, ve kterém neprospěl. Tím reforma očekávala zvýšení morálky žactva. (Příhoda, V., 1928)

Další změnou byla také možnost, aby si každý žák vybral podle vlastních vloh a praktických cílů daného předmětu. Navíc by každý žák věděl, co všechno potřebuje k dosažení absolutoria. Reforma se přimlouvá za prodloužení školního dne na 8 učebních jednotek, což by žákům a učitelům zajistilo volnou sobotu. Spojení dívek a chlapců v jednotné škole vidí Příhoda jako velké usnadnění a doporučuje tedy zavedení koedukace. (Příhoda, V., 1928)

Nové pojetí školní práce vyjadřuje Příhoda hesly konsolidace učení, produkční škola, individuální učení, kolektivní výchova.

Produkční školu lze dle Příhody budovat pouze na široce pojaté samostatné práci žáků, která je zákonitě individuální. Přirozeně je zde velkým nebezpečím nedostatek sociálních vztahů a kontaktů, čemuž chtěla reforma předejít kolektivní výchovou, která by byla založena na spolupráci a komunikaci žáků všech ročníků, např. prostřednictvím školního časopisu, žakovského shromáždění aj.

Okrajově se reformní návrh dotýkal také otázky výchovných a vzdělávacích cílů. Cílem vzdělání byla dle Příhody účelná adaptace daného jedince podmínkám života po stránce kulturní, sociální a hospodářské. Protože mezi individualitami existuje veliké množství variant, nemůže existovat pouze jeden vzdělávací cíl. Proto musí být moderní pedagogika z hlediska cílů pluralistická. (Váňová, R., 1986, str. 107-109)

Ucelenou koncepci jednotné školy vidí Příhoda stejně jako Komenský v propojení 4 stupňů školy¹³ v jedné velkolepé budově. Taková jednotná škola pro něj byla organickou jednotou, která dá příležitost každému dosáhnout takového vzdělání, které bude chtít, a na které bude stačit. (Příhoda, V., 1928, str. 8)

Příhoda získal k účasti na reformě velké množství učitelů. V oblasti didaktiky zasáhl mimo jiné do metod elementárního čtení, psaní a počtů.

6.2 Reforma 1. stupně školy

Reformní úsilí 30. let se soustředilo především na vybudování jednotné školy 2. stupně, který byl nejvíce roztržštěn¹⁴. Dosavadní obecná škola měla tvořit 1. stupeň navrhovaného systému a nepočítalo se zde se zásadnějšími změnami v organizaci. Pojetím 1. stupně se zabývaly zhruba tři návrhy. Nejpodrobněji pak Organizační a učební plán reformních škol z roku 1930.

Tento plán naznačil směřování a cíle výchovy a vzdělávání na 1. stupni. Obecným cílem tohoto plánu byla snaha správně řídit dětský vývoj od 6 – 11 let v mravní i tělesné výchově. Specifičtější plán rozebírá hlavní úkol, který kladl důraz na to, aby byli žáci v tomto období dobře připraveni pro další, vyšší vzdělání; také bylo důležité poskytnout dětem základní vědomosti a dovednosti prostřednictvím aktivní pracovní metody. Kladl důraz i na osamostatňování žáků v jejich práci. (Váňová, R., 1986)

Učební plán a osnovy ponechal plán v plastnosti. Navrhoval pouze několik změn v organizaci a v rozvrhu učiva pro jednotlivé ročníky. V 1. a 2. ročníku byla vymezena pouze vyučovací doba. Vyučování bylo nedělené, jeho rozčlenění záleželo na učiteli, na jeho rozmyslu a především na situaci ve třídě. Od 3. ročníku se vyučování mělo začít pozvolna dělit na předměty a doporučovalo se postupně zavádět systém polo odborného vyučování. Ve 4. a 5. ročníku se zaváděly běžně známé vyučovací předměty a v 5. ročníku se mělo žákům umožňovat postupně se připravovat na přechod na 2. stupeň. (Váňová, R., 1986, str. 114)

¹³ 1. stupeň = 1.-5.ročník, 2. stupeň = 6.-9. ročník /Příhoda nazývá Komenium/, 3. stupeň = který bude trvat 4 roky, zde dojde k propojení stávajících typů vyšší školy průmyslové a obchodní spolu se školami, které jsou zaměřeny teoretickým směrem /Atheneum/, 4. stupeň = univerzita, dovršení studia.

¹⁴ Vyšší třídy obecné školy, škola měšťanská, nižší stupeň gymnázia.

Na 1. stupni se mělo využívat stejných didaktických principů jako na 2. stupni. Důraz byl tedy kladen na diferenciaci, individualizaci a konsolidaci. Nově zde byl navrhován didaktický princip globalizace, který se měl stát v této reformě ústředním. Autoři plánu v čele s Příhodou chápali tento princip jako "postup vyučování v životní celistvosti". Výuka se měla koncipovat na základě tzv. životních celků, které nahrazovaly dosavadní vyučovací předměty situacemi, které byly blízké životu dětí a byly tedy pro ně pochopitelné. (Váňová, R., 1986)

Kritika viděla oprávněně nedostatek v tom, že žáci nebudou systematicky vzdělávání a budou mít nedostatečné poznatky v triviu.

Celkově byl plán kritizován obdobně jako předchozí reforma 2. stupně v tom, že řeší pouze technickou a organizační stránku vyučování a zcela opomíjí obsah vzdělání, který je klíčovým prostředkem k dosažení výchovně vzdělávacího cíle. (Váňová, R., 1986, str. 116)

Experiment byl realizován od r. 1929. Na počátku se uplatňoval na třech obecných školách v Praze (Nusle, Michle, Hostivař), v průběhu tří let se k experimentu připojily také obecné školy v Zlíně, Brně – Židenicích a Otrokovicích. (Váňová, R., 1986, str. 119)

Podle zpráv z pedagogických periodik bylo zřejmé, že se jednotlivé školy řídily právě Organizačním a učebním plánem z roku 1930, přičemž jednotlivá opatření v oblasti metod a organizace vyučování nebyla prováděna jednotně. V roce 1933 byla navrhovaná opatření z Organizačního a učebního plánu povýšena na obecně platnou normu. Byly vydány jako osnovy pro obecné školy. (Váňová, R., 1986)

Po r. 1933, kdy byly osnovy vydány, některé z reformních škol ukončily svou činnost, většina z nich ve své pokusné práci ale pokračovala. Učitelé pokusníci většinou pracovali až do začátku 2. světové války. (Váňová, R., 1986)

Závěr

Cílem mé práce bylo představit a analyzovat pokusné a reformní školy, které působily ve 20. a 30. letech v Československu. Vzhledem k tomu, že je tato práce teoretická, nejvíce času jsem strávila v archivu a knihovnách. Mou základní metodou práce bylo pátrání po jednotlivých informacích z pramenů uložených v archivu a jejich následná analýza. Téma reformních pedagogů a reformní pedagogiky je velice obsáhlé, přesto jsem se snažila o pokud možno objektivní vykreslení reformního úsilí 20. a 30. let a tím o naplnění vytyčeného cíle práce.

V první kapitole jsem se soustředila na vykreslení dobové situace, ze které reformní školy vyšly. Nejzásadnější událostí, která uvedla reformní snahy do pohybu, byl vznik Československé republiky. V té době se očekávala rozsáhlá národní školská reforma, která by mladou republiku zbavila dvoukolejního školského systému Rakouska-Uherska. K takové reformě ale nedošlo, proto se celá řada pedagogů rozhodla začít s reformou ve svých třídách a školách. Učitelé-pokusníci se snažili děti osvobodit od vězení, kterými pro ně dosavadní školy byly a vytvořit pro ně přátelské školní prostředí. Jejich cílem bylo dát všem dětem kvalitnější vzdělání, které by jim dalo prostor k rozvoji jejich osobností. Nejzásadnějším cílem přitom bylo vychovat dobrého člověka, který by díky kvalitnímu vzdělání již nikdy nedopustil vznik jakékoliv další válečné katastrofy. Z této myšlenky poznáváme J. A. Komenského, který významně ovlivnil smýšlení našich reformních pedagogů. Další významné osobnosti, které ovlivnily naše pokusníky byli jak představitelé domácí tradice v čele s K. S. Amerlingem, K. Lindnerem, J. Úlehrou a dalšími, tak z tradice světové, kam patří J. J. Rousseau, L. N. Tolstoj, H. Spencer a J. Dewey.

Cílem této práce však nebylo pouze představit vybrané pedagogické pokusy, ale ukázat také způsoby práce s dětmi a představit změny, které v jednotlivých projektech reformní pedagogové zavedli. Ukázat, jak se změnil jejich pohled na práci s dětmi, jak se změnil jejich výchovné cíle, metody výuky a organizace školní práce. Důraz byl kladen také na vykreslení průběhu vyučování na vybraných pokusných školách. V této práci jsem představila pokusnou pracovní školu v Holešovicích, kterou vedli dva zkušení pedagogové, Jaroslav Sedlák a Karel Žitný. Jednalo se o pokusnou školu s pevným programem, který byl v průběhu procesu korigován a doplňován. Nejobecnějším cílem pokusu bylo přeměnit školu „knižní“ ve školu činnou, pracovní.

V další části své práce jsem se věnovala Domu dětství v Horním Krnsku, který vedl Ferdinand Kreh s Ladislavem Švarcem. Dům dětství byl útočištěm pro sirotky po legionářích. Tento pokus řadí odborná literatura k pokusným školám uměleckého typu. Učitelé zde kladli důraz na výchovu v přírodě, výchovu hrou a na jednotu mravní, citové, estetické a tělesné výchovy. Cílem jejich pedagogické činnosti byl rozvoj dětské pohybové a pěvecké tvořivosti. Výchova v přírodě byla také dlouholetým cílem Eduarda Štorcha, jehož Dětské farmě je v této práci věnována další kapitola. V této části práce jsou ukázány také zásady eubiotiky, kterými se Štorch řídil, a které stanovily cíl jeho výchovné práce. Cílem Dětské farmy byla výchova dětí v přírodě, která by vedla k jejich ozdravení a posílení. Stejně jako ostatní učitelé, které řídili některé z pedagogických pokusů, Štorch nezanedbával vzdělávání dětí. Vyučování na Dětské farmě se řídilo osnovami běžné školy a mělo jasně stanovený rozvrh hodin.

Význam pokusných škol nejvíce ocenili rodiče dětí. Pochopili nadšenou práci a výjimečnou péči, které se jejich dětem na pokusných školách dostávalo. Ve 20. letech měly jednotlivé pokusné školy veliké úspěchy i v zahraničí, přesto se na jejich záslužnou práci u nás brzy zapomnělo. Žádná z pokusných škol neměla dlouhého trvání a postupem času zanikla. Zánik byl obvykle způsoben vnějšími příčinami, které nemohli zakladatelé jednotlivých pokusných škol ovlivnit. Dalším důvodem zániku býval také postupný rozkol mezi názory jednotlivých spolupracovníků. To byl jeden z hlavních důvodů ukončení pokusné pracovní školy v Holešovicích i Domu dětství v Horním Krnsku.

Poslední kapitola je věnována reformnímu úsilí 30. let, kdy došlo k oživení školské reformy. V čele rozsáhlého pokusu, jehož cílem bylo experimentálně vyzkoušet koncepci jednotné diferencované školy stanul Václav Příhoda. Cílem reformy bylo spojení měšťanské školy a nižší střední školy a vytvoření jednotné školy 2. stupně, kterou Příhoda nazval Komenium. Od školního roku 1929/30 zahájily svou činnost reformní školy v Praze, ve Zlíně a v Humpolci. K účasti na reformě získal Václav Příhoda velké množství učitelů. Zároveň se k této reformě vyjádřila celá řada kritiků. Otokar Chlup například vytýkal Příhodovi jeho odtržení od domácí pedagogické tradice. Přesto se však Václavu Příhodovi podařilo některé jeho myšlenky realizovat a opatření navrhovaná v Organizačním a učebním plánu byly v roce 1933 vydány jako osnovy pro obecné školy.

Jsem přesvědčená, že si úsilí pedagogů z jednotlivých pokusných projektů zaslouží i v dnešní době větší míru pozornosti. Z práce pokusných škol můžeme i v dnešní době čerpat velké množství podnětů, hledat inspiraci a nové cesty pro práci s dětmi. Reformním pedagogům se podařilo uvolnit svazky, kterými byla sevřena tehdejší škola a jejich úsilí bylo odměněno spokojeností žáků, kteří měli školu rádi a rádi se do ní vraceli. A to by mělo být cílem i dnešní školy.

Resumé

The diploma thesis focuses on the experimental and educational reform schools, that have been developed and operated in the 20th and 30th of the 20th century in Czechoslovakia. The most important event that launched reform efforts in motion was creation of the Czechoslovakia. The thesis shows the political situation in the newly formed Czechoslovakia, as well as monitors the development of education after 1918.

The core of this diploma thesis is in the reform efforts of selected experimental schools. The goal of this diploma thesis was not only presentation of the selected educational experiments, but also to show their ways of working with children and to show changes, which were introduced by the reform educators in particular projects.

The diploma thesis introduces experimental work school in Holešovice led by two experienced educators, Jaroslav Sedlák and Karel Žitný. It was an experimental school with a fixed program that was corrected and completed during the process. Most general goal of this experiment was to transform the school based on books into the active and working school.

Furthermore, the diploma thesis focuses on "Dům dětství" in Horní Krnsko, which was led by Ferdinand Krch and Ladislav Švarc. "Dům dětství" was a refuge for orphans of legionnaires. Educators put emphasis on outdoor education, educational by playing games and the unity of moral, emotional, aesthetic and vocal creativity.

The outdoor education was a longtime goal of Eduard Štorch, whose "Dětská farma" is analysed in this thesis. The goal of his farm was to rehabilitate and strengthen children, as well as to provide standard educational. The teaching at "Dětská farma" was guided by regular school curriculum and had a clearly defined timetable.

The thesis also analyzes the reform effort, which was followed by reform educators in the 30th, mainly the reform attempt of Václav Příhoda and his unitary educational model. The aim of this reform was the joining of the citizen school and lower secondary school and foundation of unitary educational model, called Komenium.

Seznam literatury:

KAKÁČ, B. *Kdo byl Eduard Štorch*. 1. vydání. Praha: Albatros, 1986. 206 s. ISBN 13-813-86.

KRCH, F. *Dům dětství*. Výchovný ústav pokusný v Krnsku 1920 – 1924. Rkp. Archiv Pedagogického muzea J. A. Komenského v Praze, fond Ferdinanda Krcha.

KVAČEK, R. *České dějiny II*. 1. vydání. Praha: SPL- Práce, 2002. 244 s. ISBN 80- 86287-48-3.

MÁTEJ, J. a kol. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. 1. vydání. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1976. 501 s. ISBN 67-455-76.

OLIVOVÁ, V. *Dějiny první republiky*. 2. vydání. Praha: Společnost Edvarda Beneše, 2012. 359 s. ISBN 978-80-86107-47-9.

PŘÍHODA, V. *Jednotná škola: Její možnosti dnes i zítra*. Zvláštní dotisk z časopisu Školské reformy, roč. 10, č. 1, 1928. 8 s.

RÝDL, K. *Učitelské osobnosti. Ferdinand Krch a rozvoj estetického vnímání světa*. Rodina a škola CZ, Roč. 45, č. 11, 1998. s. 20.

SEDLÁK, J. *Pět let v pokusné pracovní škole*. 1. vydání. Praha: Dědictví Komenského, 1930. 333 s.

SEDLÁK, J. *Z lavice za katedru. Z pamětí učitele*. Pro tisk vybrala a upravila dr. Olga Spalová. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1960. 277 s.

SPĚVÁČEK, V. *Počátky a základy českých škol pokusných*. 1. vydání. Plzeň: Pedagogická fakulta v Plzni, 1970. 166 s.

SPĚVÁČEK, V. *Průkopníci českých pokusných škol*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1978. 195 s.

SVOBODOVÁ, J.; JŮVA, V. *Alternativní školy*. Brno: Paido, 1996. 112 s. ISBN 80-85931-19-2.

ŠTORCH, E. *Dětská farma. Eubiotická reforma školy*. 1. vydání. Praha: Dědictví Komenského, 1929. 177 s.

ŠVARC, L. *Hlas z domu dětství*. Otisk z Almanachu vydaného učitelstvem okresu Mladoboleslavského, 1933. 32 s.

VÁŇOVÁ, R. *Studijní texty k dějinám pedagogiky*. Praha: Statní pedagogické nakladatelství, 1984. 307 s.

VÁŇOVÁ, R. *Vývoj počátečního školství v českých zemích*. 1. vydání. Praha: SPN, 1986. 167 s. ISBN 17- 160- 86.

VÁŇOVÁ, R.; Nejedlá, D. *Texty ke studiu reformní pedagogiky v ČSR (30. léta 20. století)*. Praha: Pedagogická fakulta UK, 1995. 151 s.

VÁŇOVÁ, R. *Karel Žitný a jeho úsilí o novou školu*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 1999. 90s. ISBN 807290-002-1.

ŽITNÝ, K. *Lod' se solí*. Výchova charakteru v dětské obci. 1. vydání. Praha: Václav Petr, 1931. 175 s.